كلمة العدد

لا تزال مجلتنا "**الذاكرة**" وفية للخط الذي رسمته لنفسها والقائم على فلسفة مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، الذي يرمي إلى دراسة تراثنا اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري خصوصا، والجنوب الجزائري والجزائر والوطن العربي عموما، وإيمانا منها بأهمية هذا التراث فإنها لا تدخر جهدا في نشره ـ تحقيقا ودراسة وفهرسة ـ على أوسع نطاق.

إن مجلتنا "**الذاكرة**" ترمي من خلال بحثها في تراثنا اللغوي والأدبي الجزائري والعربي أينما كان، إلى إخراجه من الدائرة الضيقة التي وضعته فيها الظروف بشتى أشكالها وأنواعها، إلى حيز الانتشار والتوسع، مستغلة في ذلك ما أتاحته الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي اكتسحت الساحة العلمية بما يفيد تراثنا.

سيجد القارئ الكريم على اختلاف مشاربه في هذا العدد **الحادي عشر** مادة علمية دسمة، ومتنوعة؛ ما بين دراسات تراثية، وأخرى أدبية، ونقدية، ولغوية، وأخرى اقتحمت حقل التعليمية، وهي ما جادت به قرائح ثلة من الباحثين والدارسين ـ طلبة وأساتذة ـ من الجزائر وخارج الجزائر.

وهي من العدد القادم "**الثاني عشر**" تريد أن تقصر نشاطها في مسار التراث خصوصا ـ التراث اللغوي والأدبي ـ مع فتح المجال لملف العدد الذي تخصصه لموضوع معين في كل عدد من أعدادها التي تصدر مرتين في السنة.

وعلى هذا فإن هيئة التحرير تدعو الباحثين ــ طلبة وأساتذة ــ في الجزائر والوطن العربي قاطبة إلى المبادرة في التعاون مع مجلتنا "**الذاكرة**" بإرسال أعمالهم في السياق المذكور، حتى تعم الفائدة وينتشر العلم على أوسع نطاق، ليخرج من نطاق الخصوصية إلى مسرح الحياة الفكرية؛ وذلك لأن الحضارة الإنسانية هي كالكائن الحي ينمو ويتطور بين الأمم؛ فكل أمة تضع فيها لبنة، حتى تراكمت اللبنات، لتبني صرحا علميا اشتركت فيه كل الإنسانية على اختلافها وتباينها.

ولا يعزب عن مجلتنا "**الذاكرة**" أن تنوّه إلى أن الجهود التي تبذلها أسرة التحرير في الالتزام بمواعيد النشر، والحرص على نشر المتميز من البحوث التي تصلها كل ذلك إسهاما منها في الدفع قُدُما بالحراك الفكري والثقافي والأدبي العربي عموما والجزائري خصوصا، وحفظا لمكانة جامعة ورقلة وترتيبها الوطني المتميز.

هيئة التحرير

المنهج التعليمي في نظم (الجوهر المكنون) لعبد الرحمن الأخضري

د.عبد الرؤوف محمدي
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية
وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية
ورقلة

ملخص

للمنظومات والشروح أثر بارز في تحصيل العلوم ونشرها بين الطلبة، ولمّا كانت أغلب المنظومات لرسائل نثرية أو تلخيصا لمنظومات أخرى فقد ألّف عبد الرحمن الأخضري منظومته المسماة بـ (الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون) والتي جاءت نظما لشرح القزويني (تلخيص المفتاح)، فرغم جهود القزويني في تلخيص المفتاح، واختصاره، وتهذيبه، وإعادة ترتيبه إلاّ أن طريقة صياغته بشكل منثور شقّت على كثير من طلبة العلم فكان ذلك دافعا للأخضري إلى نظمه في أرجوزة (الجوهر المكنون). ولهذا كان موضوع هذه المداخلة : هو التساؤل عن جهود الأخضري ومنهجه في نظم (الجوهر المكنون)، وما هي الطريقة التعليمية التي سلكها في صياغة هذا المتن حتى يسهل على الطلاب الاستفادة منه؟.

الكلمات المفتاحية:

المنظومات . الشروح . البلاغة . المنهج . المصطلحات . الجوهر المكنون .

Résumé :

les poèmes éducatifs et leurs explications sont des outils pédagogiques d'apprentissage et d'enseignement très efficaces .Et comme cette poésie éducative fut composée essentiellement soit à partir des textes en prose ,ou des autres poèmes à résumer, Abderrahmane El-Akhdari composa son poème éducatif appelé (Eldjaouhar elmaknoun fi sadf ethalathat founoun) sur la base de l'explication appelé(Talkhis El-miftah) d'El-qizouini et qui en dépit de ses efforts remarquables pour résumer El-miftah et d'en faciliter et réordonner, sa formulation sous forme des textes en prose fut difficile à appréhender par les apprenants. Tout ça a été une motivation pour El-Akhdari pour qu'il le reformule sous forme d'un petit poème appelé (Eldjaouhar elmaknoun).Donc nous allons nous nous interroger dans la présente- communication sur les efforts d'El-Akhdari ainsi que sa méthodologie suivie dans la composition d'Eldjaouhar El maknoun? et quelle fut d'ailleurs la

méthode éducative résidant dans son précieux œuvre afin d'en faciliter son apprentissage aux apprenants?

Mots clés:

Les poèmes éducatifs–les explications– la rhétorique–la méthode –les termes–Eldjaouhar elmaknoun.

أولا: ترجمة الناظم:

1. مولده ونشأته:

هو أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الصغير بن محمد بن عامر الأخضري، ولد سنة 920هـ في بنطيوس الواقعة جنوب غرب بسكرة.

نشأ الأخضري في بيت علم وفقه وصلاح، فتتلمذ على أبيه محمد الصغير، وأخيه الأكبر أحمد في بلدته بنطيوس، وأخذ العلم عن الشيخ عبد الرحمن بلقرون، والشيخ أبي الطيب، وعبد الهادي الفطناسي ببسكرة، كما تتلمذ على الشيخ الوزان القسنطيني، وظهرت عليه علامات النبوغ والتفوق في سن مبكرة فشرع في تأليف ونظم متون العلوم، فأنجز السراج في الفلك وهو فتى لا يتجاوز سنه سبع عشرة سنة، وألف أزهار المطالب في الإسطرلاب حين بلغ العشرين من عمره[1].

2. مؤلفاته:

لقد أوتي الشيخ الأخضري طائفة من المواهب، وجملة من الملكات أكسبته القدرة على التأليف والنظم ، فهو" أديب نابه وبياني رائق وشاعر مفلق وناظم محرر، ومنطقي متعقل وفقيه موفق، ومصلح متبصر ومحارب للبدع والخرافات وناقد لجميع مظاهر الانحرافات"[2].

تصل مؤلفاته إلى حوالي ثلاثين مؤلفا منها:

. الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون وهو نظم في علوم البلاغة

. شرح الجوهر المكنون : وهو شرح للنظم السابق.

. المنظومة القدسية في طريق السنة، المعروفة بالقدسية؛ وهي نظم في آداب السلوك، والتصوف.

. السلم المرونق في المنطق والحكمة.

. متن الأخضري في العبادات على مذهب الإمام مالك بن أنس.

. الدرة البيضاء، وهي أرجوزة في علمي الفرائض والحساب.

. رسالة التحذير من البدع.

ولم يكتف الأخضري بتأليف المتون والمنظومات فحسب بل تكفل بشرح بعضها، لأنه كان يدرك صعوبة تلقي تلك العلوم مختصرة دون توسع أو شرح، فكان يقوم بتدريس مؤلفاته وشرحها بنفسه أمام طلبته في بنطيوس[3].

3. وفاته:

اختلفت الآراء حول سنة وفاة الشيخ الأخضري، إذ تنقل بعض الروايات بأنه توفي سنة 953هـ، في حين ترجح بعض الروايات سنة 983هـ وهو ما ذهب إليه حاجي خليفة، والزركلي[4].

غير أن تلك الروايات تجمع على وفاته في منطقة كجال جنوب شرقي مدينة سطيف، ونقل جثمانه إلى مسقط رأسه بنطيوس بوصية أوصى بها تلاميذه و دفن بها إلى جانب جده محمد بن عامر ووالده محمد الصغير.

ثانيا: قيمة منظومة الجوهر المكنون:

لاشك أن للمنظومات والمتون والشروح والحواشي أهمية بالغة في نشر العلوم وتبسيطها فلا يكاد يخلو علم من العلوم التي انتشرت بين العرب من تلك المنظومات والمتون سواء كانت علوما دينية كالفقه وأصوله، وعلوم الحديث ، و الفرائض، و التوحيد وعلوم القرآن والتجويد، أو علوما لغوية كالنحو والصرف، والبلاغة، والعروض، بل تجاوزت تلك العلوم إلى علوم أخرى كالفلك، والمنطق ، والحساب، والطب، وغيرها[5] .

وما وجدت أغلب المنظومات والشروح إلا لغرض تعليمي تيسيرا على الطلبة، وإذا كانت المنظومات قد انتشرت بكثرة فهي إما لرسائل نثرية أو تلخيصا لمنظومات أخرى أو نظما لشرح.

ومنظومتنا هذه لم تشذّ عن هذه القاعدة، فهي نظم لشرح(التلخيص في علوم البلاغة) للقزويني الخطيب. فقد صرّح الناظم بالغرض من إنشاء هذا النظم إذ جاء بناء على دعوة من بعض الطلاب لنظم رجز في علوم البلاغة يكون ميسّرا لحفظها وفهم دررها. و بيّن اعتماده على تلخيص مفتاح العلوم للخطيب القزويني (ت739هـ) والذي هو في حقيقته تلخيص لمفتاح العلوم للسكّاكي في قسمه الثالث الذي خصّصه لعلوم البلاغة، فرغم اعتراف القزويني بفضل كتاب السكّاكي بأنه " أعظم ما صنّف فيه من الكتب المشهورة نفعا لكونه أحسنها ترتيبا، وأتمّها تحريرا، وأكثرها للأصول جمعا"[6]. إلاّ أنه لم يخل من بعض العيوب التي رآها دافعا لتأليف تلخيصه، ذلك أنه كان "غير مصون عن الحشو والتطويل والتعقيد، قابلا للاختصار ومفتقرا إلى الإيضاح والتجريد"[7].

الهدى وأمره بالمعروف ونهيه عن المنكر، فإن ذلك يورث صدق اللهجة وحسن التعبير، ويبارك الله تعالى في جهد صاحبه ويضع له القبول في الأرض"[12]. ويشير محقق النظم إلى الكثرة الكاثرة من نسخ المنظومة التي انتشرت بشكل لافت إلى حد جعله يشكك في صحتها " فقد أدت شهرة هذا النظم إلى كثرة نسخه المخطوطة في أنحاء العالم، لكن لم أجد في حدود اطلاعي ما يرجح بعض تلك النسخ، أو على الأقل يورث الثقة فيها ، بل هي غالبا خالية من اسم الناسخ . أصلا . ... ولذلك أعرضت عن كل تلك النسخ واعتمدت رواية الناظم نفسه في شرحه لنظمه" [13].

ثالثا: منهج الأخضري في تأليف الجوهر المكنون:

لقد مال الأخضري إلى نظم منظومته متماشيا مع عصره إذ انتشرت المنظومات بشكل لافت وعدت من الأساليب التعليمية التي تسهل على الناشئة ، والطلبة ، وحتى العلماء، حفظ المنظوم واسترجاعه

فاعتمد في منظومته على منهجية لم تخالف كثيرا طريقة تأليف المنظومات في عصره، و تضمنت عناصر صارت تقليدا في كتابة المتون والمنظومات، فقد استهل نظمه بمقدمة بدأ فيها بالحمدلة ثم الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم وعلى الخلفاء الأربعة ، ثم بقية الصحابة ، وذكر فضل علوم البلاغة في فهم العربية وفهم وأسرارها، ثم ذكر الدافع إلى تأليف هذا النظم، وتسمية النظم(بالجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون).

ليشرع في الحديث عن فنون البلاغة الثلاثة؛ المعاني، والبيان، والبديع. ثم خاتمة الكتاب التي أبان عنها بقوله:

هذا تمام الجملة المقصودة   من صفة[14] البلاغة المحمودة[15]

ثم الصلاة على الرسول صلى الله عليه وسلم، وتاريخ الفراغ من تأليف النظم في شهر ذي الحجة في تمام نصف القرن العاشر الهجري.

غير أن ما نحاول أن نبسطه في هذه المداخلة هو المنهجية التعليمية التي اتبعها الأخضري في نظم الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون.

رابعا:المنهجية التعليمية عند الناظم في الجوهر المكنون:

اتبع الأخضري منهجية تعليمية قد تتفق مع بعض المنهجيات المتبعة في تأليف المنظومات والمتون والحواشي والتعليقات وقد تختلف، وقد ترجع بعض الاختيارات المنهجية التعليمية عند الأخضري إلى جمعه بين تأليف المنظوم، والمنثور من جهة ، وبين التأليف والشرح والتدريس من جهة أخرى، ولنتبين ذلك نستكشف بعض تلك العناصر المتمثلة في:

1. التقيّد بالمتن:

وابتغاء تسهيله على طالبيه ومريديه وتقريبه من المبتدئين والناشئة وطلبة العلم وحتى العلماء، ألّف مختصرا قال عنه أنه:" مختصر يتضمّن ما فيه من القواعد ويشتمل على ما يحتاج إليه من الأمثلة والشواهد، ولم آل جهدا في تحقيقه وتهذيبه ورتّبته ترتيبا أقرب تناولا من ترتيبه، ولم أبالغ في اختصار لفظه تقريبا لتعاطيه وطلبا لتسهيل فهمه على طالبيه"[8].

وإذا كان (مفتاح العلوم) للسكّاكي، و(التلخيص في علوم البلاغة) للقزويني لقيا قبولا واستحسانا بين العلماء وطلبة العلم، ونالا شهرة في علم البلاغة، فإن منظومة (الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون) للأخضري لقيت ثناء العلماء والطلبة، وعمّ نفعها المشرق والمغرب، بل مازالت إلى يومنا هذا محل اهتمام الباحثين والدارسين، وتدرس في المعاهد والجامعات.

وتتجلى قيمة المنظومة من خلال كثرة شروحها وتداولها بين العلماء والطلبة وإشادة بعض العلماء بها، فهذا الثغري يقول في مقدمة شرحه للجوهر المكنون:" أما بعد فلما رأيت منظومة الشيخ سيدي عبد الرحمن الأخضري الموسومة بالجوهر المكنون من أجلّ ما صنف في علم البيان...وقد شرحها ناظمها شرحا مفيدا وأعرب عما في ضميره وأبان، لكن بقي في بعض الأماكن بياض في الشرح وذلك في جميع النسخ الواصلة إلينا فصار من نظر فيه لم يشتف منه جنان...أردت بعون الله وقوته تقييد دررها وضم شوارد غررها ذوات القدر والشان بشرح يكشف الغطا عن جواهرها المصونة ويبرز ما خفي من معانيها المكنونة عن الأذهان..." [9].

كما تظهر قيمة هذه المنظومة إذا قيست ببعض منظومات التلخيص فلقد حظيت من بين منظومات التلخيص بشروح تجاوزت العشرة، بينما لم تحظ المنظومات الأخرى المتعلقة بالتلخيص بهذا العدد من الشروح، بل إن بعضها لم يشرح أصلا، وهذا الاهتمام راجع إلى نفاستها وشمولها[10].

فمن شروحها :

. موضح السر المكمون في شرح الجوهر المكنون لمحمد بن محمد بن علي بن موسى الثغري.

. شرح الجوهر المكنون في الثلاثة الفنون للعلامة أحمد بن محمد العباسي السملالي، ت(1152هـ).

. حلية اللب المصون للدمنهوري.

. حاشية المنياوي على حلية اللب المصون للمنياوي.

. شرح الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون للشيخ أحمد الحازمي .

وقد ذهب البعض إلى أكثر من ذلك، فقد رأى بأن مؤلفات الأخضري لقيت القبول والاستحسان وانتشرت بين العلماء وطلبة العلم " وقد كتب الله لها القبول عند الناس عامة فدرسها المبتدئون وشرحها العلماء والأدباء والمربون وعم نفعها أهل المشرق والمغرب "[11]، وما كان ذلك كذلك إلا " لصلاح باطنه واستقامته على نهج

يتجلى ذلك من خلال التزام الناظم بموضوعات كتاب تلخيص المفتاح واتباع الترتيب الذي اعتمده القزويني، فقد صرّح الأخضري بذلك في قوله:

سلكت ما أبدى من الترتيب وما ألوت الجهد في التهذيب[16]

فبدأ بالمقدمة التي خصّصها للتعريف بالفصاحة ثم بفنون البلاغة الثلاثة؛ المعاني، والبيان، والبديع، ثم شرع في تفصيل كلّ فن على حدة: فبدأ بعلم المعاني وفيه: الإسناد الخبري، والمسند إليه، والمسند، ومتعلقات الفعل، ثم القصر، والإنشاء، والفصل، والوصل، والإيجاز والإطناب، والمساواة. لينتقل بعدها إلى علم البيان الذي بدأه بالتشبيه، ثم الحقيقة والمجاز، فالاستعارات، ثم الكناية.

ثم تطرق إلى علم البديع فقسمه إلى ضربين: أما الأول فسماه الضرب المعنوي، وأما الثاني فسماه الضرب اللفظي، ففي الضرب الأول يدخل المطابقة، والمشاكلة، والعكس، والتورية، واللف، والنشر، والجمع، والتفريق، والتقسيم...

ويدخل في الضرب الثاني: الجناس، والسّجع، والموازنة.

ليعرض إلى بعض الأبواب كالسرقات، والاقتباس والتضمين، والحل والعقد والتلميح...

ثم يذيّل ذلك كله بخاتمة.

2. حسن الترتيب والتبويب:

فكان معنيا بحسن الترتيب والتقسيم، إذ قسمت المنظومة إلى أبواب وفصول ، ولاشك أن النظرة القائمة على المحاور في التصنيف هي نظرة تعليمية مناسبة للفكر لما فيها من ترابط بين المسائل في الأبواب وذلك يساعد المتعلم على الترتيب الذهني وعلى التذكر أيضا[17]. وإذا كان الأخضري قد صرح بأنه قد اتبع الترتيب نفسه الذي وضعه القزويني فإنه لم يلتزم بذلك في كل المنظومة بل اجتهد بالتهذيب . كما قال . وأدخل تعديلات كلما دعت الضرورة لذلك، فقد عالج بعض القضايا بطريقة واضحة وبعناوين أكثر دلالة: مثل تخصيصه عنوانا (للإسناد العقلي) الذي كان مدمجا عند القزويني في محتوى (الإسناد الخبري) ككل، كما حرص على إعادة تبويب موضوع (أحوال المسند إليه) بغرض تقريب الفكرة وتوضيحها لتلاميذه فقام بإنشاء فصل بعنوان (الخروج عن مقتضى الظاهر) بينما عولج هذا الموضوع في كتاب التلخيص مدمجا وبشكل غامض[18].

3. الإجمال ثم التفصيل:

وهي . لاشك . طريقة من صميم المنهج التعليمي، حيث يعرض للمسائل جملة ثم يشرع في تفصيلها؛ وتعرف بطريقة الانتقال من الكل إلى الجزء.

إذ يعرف على سبيل المثال بالعلم وفروعه جملة ثم يذكر تفصيل ذلك، ففي تعريف علم المعاني يقول:

علم به لمقتضى الحال يرى   لفظا مطابقا وفيه ذكرا[19]

ويذكر أقسام هذا العلم:

إسناد مسند إليه مسند   ومتعلقات فعل تورد

قصر وإنشاء وفصل وصل أو   إيجاز إطناب مساواة رأوا[20]

وهي بمثابة فهرس أو تبويب لما سيتم تناوله.

4. براعة النظم وحسن السبك:

إن القارئ للجوهر المكنون لا يلمس فرقا واضحا في تعريف المصطلحات البلاغية بين القزويني في تلخيص المفتاح المنثور، وبين الأخضري في الجوهر المكنون المنظوم، فتكاد العبارات والألفاظ التي يستعملها القزويني هي العبارات والألفاظ التي يستعمله الأخضري رغم أن ذلك نثر و هذا نظم ولا شك أن ذلك مما يحسب للأخضري في براعته وحسن تمكنه من النظم. ولنتبين ذلك نسوق هذا المثال:

جاء في تعريف الفصاحة في تلخيص المفتاح:" فالفصاحة في المفرد خلوصه من تنافر الحروف ، والغرابة، ومخالفة القياس"[21].

ويعرف الأخضري الفصاحة بالقول:

فصاحة المفرد أن يخلص من   تنافر غرابة خلف زكن[22]

وتتجلى براعة الأخضري من خلال استعماله بيتا في أحد أبيات أرجوزته كشاهد

ومهمه مغبرة أرجاؤه   كأن لون أرضه سماؤه[23]

واستعمال آية قرآنية كشاهد في أحد الأبيات كذلك وهي قوله:

كالتائبون العابدون الحامدون   السّائحون الراكعون الساجدون[24]

ومما يشهد للأخضري ببراعته في النظم وقدرته على حسن السبك جمعه بين الإيجاز وسهولة النظم مع كثرة المعلومات التي حوتها فعلى سبيل المثال نجد بعض منظومات التلخيص وصلت إلى ألفين وخمسمائة بيت (كنظم زين الدين أبي العز الحلبي) ، ومنها ما جاوز الألف (كعقود الجمان) ، أما منظومة الجوهر فتمثلت في مائتين وواحد وتسعين بيتا جمع فيها الناظم معظم مسائل التلخيص وفيها زيادات من مصادر أخرى [25].

وتتجلى براعة الأخضري في النظم . مرة أخرى . في قلة الضرورات الشعرية في (منظومة الجوهر المكنون) قياسا بمنظومة (عقود الجمان)، وهذا دليل واضح على تميز الأخضري بالنظرة الكلية الشاملة التي تسمح له بالتنقل من فكرة إلى أخرى لكي يساير الأوزان الشعرية ويراعي القياس اللغوي ويواكب القواعد والمفاهيم التي يتضمنها النظم[26].

5. توظيف الأمثلة تربويا:

استعمل الأخضري من خلال سوقه لبعض الأمثلة التربوية التي تدعو إلى تزكية النفس وتهذيبها ،وإلى الالتزام بالتصوف والالتزام بمبادئ الشريعة الإسلامية، فحذا حذو الجرجاني في كتابه (العوامل المائة) الذي اتجه فيه بالأمثلة اتجاها تربويا لأنه كان حريصا على أن يقدم الأمثلة التي يصوغها مما يبث القيم الدينية في نفوس المتعلمين ، فتمحورت حول الإيمان بالله واليوم الآخر ، والتوبة، والطاعة، والإخلاص، وطلب العلم وعدم الكبر[27]... ومن الأمثلة التي استشهد بها الجرجاني: آمنت بالله وبه لأبعثن، كففت عن الحرام، إن تبت تغفر ذنوبك، ينبغي للعالم أن يكون محمديا خلقه، كأن الحرام نار، إن البعث حق، طلب العلم عبادة، يجب العمل ثم العمل، آمنا بنبينا محمد عليه الصلاة والسلام[28].

وهكذا فإن الأخضري استطاع أن يبث بعض القيم التربوية، ويوظف الأمثلة تربويا في منظومته، نحو قوله:

كعن مجالس الفسوق بعدا   ولا تصاحب فاسقا فتردى[29]

كالزم . رعاك الله . قرع الباب[30]

كالزهد رأس التزكية، كما جليس الفاسقين بالأمين، الذكر يهدي لطريق التصفية.

وهو منهج خاص اعتمده الأخضري في كثير من أمثلته، بل في بعض الأحيان يسوق ذلك من باب التذكير، لينبه إلى عدم الغفلة عن ذكر الله، وهو أمر تفتقده كثير من المؤلفات في علوم اللسان العربي، بل تفتقده كثير من الكتب الشرعية، فلعل هذا المنهج الذي سلكه المؤلف يعد سبقا[31] منه في هذا الباب.[32]

6. تعريف المصطلحات البلاغية:

فهو لا يتناول بابا أو فصلا دون تعريفه ففي باب الفصل يعرف الفصل:

الفصل ترك عطف جملة أتت   من بعد أخرى عكس وصل قد ثبت[33]

وفي تعريف القصر يقول:

تخصيص أمر مطلقا بأمر   هو الذي يدعونه بالقصر[34]

ويقول في تعريف المساواة:

تأدية المعنى بلفظ قدره   هي المساواة كسر بذكره[35]

ويعرف علم البيان فيقول:

فن البيان علم ما به عرف   تأدية المعنى بطرق مختلف

وضوحها واحصره في ثلاثة   تشبيه أو مجاز أو كناية[36]

7. استعمال الألفاظ والعبارات الدالة على توجيه الخطاب للمتعلم:

وهي طريقة امتازت بها أغلب المتون والمنظومات والمصنفات ، فكثيرا ما يستعمل المصنفون لفظة اعلم، أو قس، فقد استعمل الأخضري هذه اللفظة كثيرا كما استعمل ألفاظا أخرى مشابهة من ذلك:

قل، فاعلم، نلت ، فاتبع ،فاذكره، فاقتف، فائتس، فافصل، فصل، تراه، تلفيه...

8. استعمال بعض الألفاظ لإثارة الانتباه:

فمثلما يستعمل المعلم بعض الألفاظ للفت انتباه المتعلمين، أو تنبيههم عندما يشرد ذهنهم، فإننا نجد الأخضري قد استعمل هذا الأسلوب التعليمي من خلال إتيانه ببعض الألفاظ لإثارة الانتباه، نحو: انتبه، فاستفق، فعي، فكن منيب، عند المنتبه.فاعلم وانتبه، فاعرف القياس، عند ذوي الأذهان.

9. تعدد الشواهد والأمثلة:

تميزت المنظومة بتعدد الشواهد والأمثلة التي استعملها الناظم وهي ميزة تؤكد الطابع التعليمي للمنظومة والمنهج الذي سلكه الناظم. وبالرجوع إلى المنظومة نجد الشواهد والأمثلة تتمثل في:

أ . القرآن الكريم:

يستشهد الناظم بالقرآن الكريم دون أن يصرح بذلك وقد يعزى ذلك إلى أن معظم الطلبة يحفظون القرآن الكريم ، أو هم على علم بأنها قرآن كريم، وأحيانا مراعاة للاختصار، وأشار الناظم في حالة واحدة إلى آية من القرآن الكريم في حديثه عن نوع من أنواع السجع وهو المتوازي في قوله:

وما سواه المتوازي فادري   كسرر مرفوعة في الذكر[37]

ب . الحديث الشريف:

لم يستشهد الناظم بالحديث الشريف مع أن القزويني استشهد ببعض الأحاديث النبوية الشريفة، ولم أعثر في المنظومة على حديث شريف استشهد به الأخضري إلا في مثال واحد ضُمّن معنى الحديث و هو قوله:

كعن مجالس الفسوق بعدا   ولا تصاحب فاسقا فتردى

في إشارة منه إلى الحديث النبوي" لا تصاحب إلا مؤمنا ولا يأكل طعامك إلا تقي"[38].

ج . الشعر:

استشهد الأخضري ببيتين من الشعر ذكرهما القزويني في التلخيص ، فأورد بيتا كاملا في فصل الخروج عن مقتضى الظاهر وهو قوله:

ومهمه مغبرة أرجاؤه   كأن لون أرضه سماؤه

في حين استشهد بشطر من بيت في أحد الأمثلة وهو قوله:

كأنشبت منية أظفارها   وأشرقت حضرتها أنوارها [39]

في إشارة إلى بيت أبي ذؤيب الهذلي:

وإذا المنية أنشبت أظفارها   ألفيت كل تميمة لا تنفع[40]

د. التمثيل:

اعتمد الناظم أسلوبا تعليميا طغى عليه التمثيل وهي طريقة تعليمية تساعد على الترسيخ وقد يكون لطبيعة علم البلاغة فضل في ذلك إذ تقتضي التمثيل واستعمال الشواهد، وإذا ما قيس نظم الأخضري بالتلخيص فإننا نجد الأخضري قد بذل جهدا في اختصار تلك الشواهد إذ الناظر إلى التلخيص يجده لم يغادر قاعدة أو تعريفا أو مصطلحا إلا وأتبعه بمثال أو شاهد من القرآن الكريم أو الشعر.

10. استعمال الأمثلة والمصطلحات الصوفية:

إن المتأمل في منظومة الجوهر المكنون تستوقفه ملاحظة هامة؛ وهي كثرة المصطلحات والألفاظ والعبارات الصوفية، فيستعمل الناظم ألفاظا وعبارات صوفية تدعو إلى التصوف أحيانا، وتمدحه أحيانا أخرى، ومن بين تلك الأمثلة:

الذكر مفتاح لباب الحضرة، كحبذا طريقة الصوفية ، كالخير في العزلة يا ذا الصوفي، كالصوفي وهو المهتدي، كفاز بالحضرة ذو تصرف، كأشرقت بصائر الصوفية، بشمس نور الحضرة القدسية، كالذكر يهدي لطريق التصفية ، الحقيقة، التجريد. كفاز من تبتلا، كالزهد رأس التزكية...

وقد نبه إلى تلكم الملاحظة محقق النظم حين قال:" يلاحظ القارئ للنظم كثرة المصطلحات الصوفية عند تمثيل المؤلف لكثير من الأساليب والفنون البلاغية ، ومن المعلوم حال المصطلحات الصوفية وما دخلها في

عصور شتى من غموض ومخالفات واختلاط للحق بالباطل"[41]، فدعا إلى الرجوع إلى تعريف التصوف عند من فهم حقيقته كابن القيم وغيره، إذ كان من أحسن من تكلم على تلك المصطلحات وبين صحيحها من سقيمها في كتابه (مدارج السالكين)[42].

ويبدو أن الأخضري ممن فهموا حقيقة التصوف، إذ كثيرا ما ينبذ البدع ، ويلقي باللائمة على العلماء الذين لم ينكروها، بل حادوا عن سبيل الحق، فألف رسالة في التحذير من البدع، مثلما حذر منها في منظومة القدسية، يقول في المنظومة القدسية[43]:

هذا زمان كثرت فيه البدع   واضطربت عليه أمواج الخدع

وخسفت شمس الهدى وأفلت   من بعد ما قد بزغت وكملت

والدّين قد تهدمت أركانه   والزور طبّق الهوى دخانه

ويضيف قائلا:

ياويلتي هذا زمان البدع   مات به أهل التقى والورع

واحسرتي على الكرام البرره   قد أخلفوا بالمدّعين الفجره

ويصف الدجّالين وعلماء السوء فيقول:

قد ادّعوا مراتب جليله   والشرع قد تجنّبوا سبيله

قد نبذوا شريعة الرسول   فالقوم قد حادوا عن السبيل

إلى أن يقول:

وكثرت أهل الدعاوى الكاذبة   وصارت البدعة فيهم غالبة

11. الإيجاز في بعض الحالات بالتمثيل:

ففي الجوهر المكنون نجد بعض الأبواب والفصول تخلو من الشواهد والتمثيل، خلافا لما سار عليه القزويني في التلخيص إذ لا تخلو قاعدة أو تعريف أو مصطلح من شاهد أو مثال. إذ يجعل لكل ظاهرة بلاغية أو مصطلح بلاغي شاهدا أو مثالا ، بل قد تتعدد تلك الشواهد والأمثلة.

12. سهولة العبارة ووضوحها:

فهو لم يستعمل العبارات الغامضة التي يصعب على المتعلم فهمها بل استعمل عبارات بسيطة وواضحة، بأسلوب سلس وسهل إذ بإمكان كل من يطلع على المنظومة أن يفهم معانيها دون عناء ، ولعل مما زاد من سهولتها ويسرها تلك الأمثلة والشواهد، وعلى هذا الأساس يمكن أن نصنف أسلوب هذه المنظومة ضمن ما يعرف بالسهل الممتنع.

13. عدم تطرقه للاختلافات:

فهو لم يورد اختلافات العلماء وأقوالهم ، بل يكتفي باستعمال بعض العبارات التي توحي بوجود أقوال وآراء حول المسألة الواحدة، فيستعمل عبارات من مثل: كذا رأووا، وأكدوا، عند العلماء، عنهم نقل، والسرقات عندهم قسمان، والاقتباس عندهم ضربان...

والبيت الوحيد الذي أشار فيه إلى خلاف بين العلماء قوله:

واشترطوا الشهرة في الكلام   والمنع أصل مذهب الإمام[44]

أما في التلخيص فكثيرا ما يورد القزويني بعض الاختلافات ويشير إلى آراء بعض العلماء كالجاحظ، والجرجاني، والسكاكي، في حين نجد الأخضري يتبع أسلوب الاختصار، ولا يعرض الاختلافات تسهيلا على الطلبة. فعلى سبيل المثال يورد القزويني بعض الآراء:

ففي الاستشهاد بالبيت :

يزيدك وجهه حسنا   إذا ما زدته نظرا[45]

يقول القزويني: " أي يزيدك الله حسنا في وجهه وأنكره السكاكي ذاهبا إلى أن ما مر ونحوه استعارة بالكناية ، على أن المراد بالربيع الفاعل الحقيقي بقرينة نسبة الإثبات إليه، وعلى هذا القياس غيره وفيه نظر..."[46].

وفي موضع آخر يقول: " قال عبد القاهر: وقد يقدم ليفيد تخصيصه بالخبر الفعلي وإن ولي حرف النفي، نحو: ما أنا قلت هذا: أي لم أقله مع أنه مقول لغيري...ووافقه السكاكي على ذلك إلا أنه قال : التقديم يفيد الاختصاص إن جاز تقدير كونه في الأصل مؤخرا على أنه فاعل معنى فقط..."[47].

في حين نجد الأخضري في كثير من الحالات يكتفي باستعمال عبارات توحي بتعدد الآراء حولها أو حول المسألة الواحدة، كقوله: عندهم، عنهم نقل، عند العلماء، وخصصوا، وتركوا.

14. الاكتفاء بذكر فروع العلم وتقسيماته أو تعريف المصطلحات البلاغية دون ذكر أمثلة:

ولتوضيح ذلك نسوق المثال الآتي:

يقول الأخضري في تعريف البديع:

علم به وجوه تحسين الكلام   يعرف بعد رعي سابق المرام

ثم وجوه حسنه ضربان   بحسب الألفاظ والمعاني[48]

ليشرع في ذكر الضرب الأول المعنوي:

والثاني[49]من ألقابه المطابقة   تشابه الأطراف والموافقة

والعكس والتسهيم والمشاكلة   تزاوج رجوع أو مقابلة

تورية تدعى بإيهام لما   أريد معناه البعيد منهما[50]

وبالرجوع إلى التلخيص نجد الفرق واضحا، يقول القزويني في تعريف علم البديع:

" وهو علم يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة، وهو ضربان: معنوي ولفظي: أما المعنوي: فمنه المطابقة، وتسمى الطباق، والتضاد أيضا، وهي الجمع بين متضادين : أي معنيين متقابلين في الجملة، ويكون بلفظين من نوع اسمين نحو:﴿ وتَحْسِبُهُمْ أيْقَاظًا وهُمْ رُقُودٌ﴾[51]. أو فعلين نحو:﴿يُحْيي وَيُمِيت﴾[52]. أو حرفين نحو:﴿ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾[53]. أو من نوعين نحو: ﴿أَوَ مَنْ كَانَ مَيِّتاً فَأَحْيَيْنَاهُ﴾[54]. ويزيد تفصيلا ليذكر: " وهو ضربان: طباق الإيجاب كما مر، وطباق السلب نحو: ﴿وَلَكِنَ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[55].

فبإجراء مقارنة بسيطة بين ما أورده القزويني في التلخيص وما أورده الأخضري في الجوهر المكنون نلاحظ شدة اختصار الأخضري إذ اكتفى بالتعريف بعلم البديع وذكر نوعيه، كما ذكر المطابقة بإيجاز دون أن يبسط القول ويذكر التفاصيل، أو يأتي بالأمثلة.

خاتمة:

أبرز الأخضري قدرة فائقة في النظم وبراعة في حسن الأخذ والتضمين جعلت منظومته الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون تنال شهرة واسعة، ويعم نفعها أرجاء المشرق والمغرب، فكانت نظما متميزا، ويتبين ذلك من خلال:

- تداو

لها بين العلماء والطلبة وإشادة بعض العلماء بها.

- كثرة

شروحها مقارنة بباقي المنظومات المتعلقة بالتلخيص.

- جم
  عها بين الإيجاز وسهولة النظم مع كثرة المعلومات التي حوتها.
- قلة
  الضرورات الشعرية في (منظومة الجوهر المكنون) قياسا بمنظومة (عقود الجمان) مثلا.
- تو
  ظيف الأمثلة تربويا، لبث بعض القيم والسلوكيات التربوية.
- الحـ
  رص على الالتزام بالتصوف، والدعوة إليه عند التمثيل، والتذكير به في ثنايا المنظومة.
- كما
  انفردت المنظومة ببعض المزايا التي يسرت على الطلبة حفظها، كالإيجاز في بعض الأحيان في التمثيل، وعدم التطرق للاختلافات، واستعمال بعض الألفاظ والعبارات لإثارة انتباه المتعلمين، وهكذا فإن مثل هذه المزايا هي التي مكنت للمنظومة من الانتشار والذيوع واستحسانها بين الطلبة والعلماء، وتفضيلها على منظومات أخرى.

الإحالات:

[1] ينظر : عبد الرحمن الأخضري العالم الصوفي الذي تفوق في عصره، بوزياني الدراجي، دار الأمل للدراسات، ط2، 2009 ، ص 15.

[2] شرح الفليسي المغربي على متن الإمام الأخضري ، محمد بن عبد الرحمن الفليسي المغربي ،تحقيق: محمد بن أحمد بن الطالب عيسى الشنقيطي،دار الذخائر،الدمام، السعودية،ط1، 2000م، ص12، العبارة للمحقق.

[3] ينظر: عبد الرحمن الأخضري العالم الصوفي الذي تفوق في عصره، بوزياني الدراجي، ص29،28.

[4] الأعلام، للزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2002،15،ج3، ص331.

[5] من ذلك منظومة الشفهونية في الطب للعلامة سيدي صالح بن المعطي. يراجع: المجموع الكامل للمتون، ص890 .

[6] التلخيص في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن القزويني الخطيب، ضبطه وشرحه عبد الرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، ط2، ص22.

[7] نفسه، ص22.

[8] نفسه، ص23،22.

[9] موضح السر المكمون، الثغري، 1أ، 1ب. نقلا عن الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، مقدمة المحقق، ص 12، 13.

[10] ينظر: شرح الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون لعبد الرحمن الأخضري:دراسة وتحقيقا، محمد بن عبد العزيز بن عمر نصيف،رسالة دكتوراه مخطوطة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 1430/1429هـ ، ص 2.

[11] شرح الفليسي المغربي على متن الإمام الأخضري، محمد بن عبد الرحمن الفليسي المغربي ، ص 13،12.

[12] نفسه، ص 13.

[13] الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري، تحقيق: محمد بن عبد العزيز نصيف، مركز البصائر للبحث العلمي،دط، دت، ص 9.

[14]وردت في المجموع الكامل للمتون (صفة) بينما ذكرها المحقق بلفظة (صنعة). ينظر: الكامل في المتون،جمعه وصححه، محمد خالد العطار، دار الفكر، بيروت،ط1، 2002م،ص 571.

[15]الجوهر المكنون في صدف الثلاثة فنون، عبد الرحمن الأخضري، ص 48.

[16]نفسه، ص 22.

[17]ينظر: النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، المعارف، الإسكندرية، دط، دت، ص 79.

[18]ينظر: عبد الرحمن الأخضري العالم الصوفي الذي تفوق في عصره، بوزياني الدراجي، ص250.

[19]الجوهر المكنون في صدف الثلاثة فنون، عبد الرحمن الأخضري، ص24.

[20]نفسه، ص24.

[21] التلخيص في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن القزويني الخطيب، ص24.

[22]الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري، ص23.

[23] البيت لرؤبة بن العجاج، وورد بصيغة: وبلد عامية أعماؤه كأن لون أرضه سماؤه ، ينظر: مجموع أشعار العرب، وليم بن الورد البروسي، دار ابن قتيبة، الكويت، دط،دت، ص 3.

[24]سورة التوبة، الآية: 112.

[25]ينظر: شرح الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون لعبد الرحمن الأخضري:دراسة وتحقيقا، محمد بن عبد العزيز بن عمر نصيف ، ص 2.

[26]ينظر: عبد الرحمن الأخضري العالم الصوفي الذي تفوق في عصره، بوزياني الدراجي، ص 32.

[27] ينظر:النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، ص 92.

[28]ينظر: العوامل المائة النحوية للجرجاني، تحقيق: البدراوي زهران، دار المعارف ، 1983، ص118. 127.

[29] الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري ، ص33.

[30]نفسه، ص33.

[31]سبقت الإشارة إلى استعمال الجرجاني لمثل هذا المنهج.

[32]ينظر: شرح الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون لعبد الرحمن الأخضري:دراسة وتحقيقا، محمد بن عبد العزيز بن عمر نصيف .

[33] الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري، ص32.

[34] نفسه، ص31.

[35]نفسه، ص33.

[36]نفسه، ص34.

[37] وهي قوله تعالى: ﴿ فيها سرر مرفوعة وأكواب موضوعة﴾ سورة الغاشية، الآية:13، 14.

[38] رواه أحمد، والترمذي، وأبو داوود، وصححه الألباني.

[39] الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري ، ص39.

[40]أبو ذؤيب الهذلي حياته وشعره، نورة الشملان، عمادة المكتبات، الرياض، ط1، 1980، ص 57.

[41]الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري ، ص 20

[42]نفسه ،ص 20.

[43]ينظر : عبد الرحمن الأخضري العالم الصوفي الذي تفوق في عصره، بوزياني الدراجي،ص 17، 18.

[44]الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري، ص 46.

[45] البيت لأبي نواس في قصيدة يهجو فيها الأعراب لتعشقهم النساء دون الغلمان، التلخيص في علوم البلاغة، القزويني الخطيب، ص51.

[46]نفسه، ص52.

[47]نفسه، ص75. 80.

[48]الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري ، ص41.

[49] في المجموع الكامل للمتون وردت (وعدّ) ص567.

[50]الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري ، ص41.

[51] سورة الكهف:الآية 18.

[52]سورة البقرة: الآية:258.

[53]سورة البقرة: الآية:286.

[54]سورة الأنعام: الآية:122.

[55] سورة النحل: الآية:38.

المصادر والمراجع:

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: الكتب:

1. أبو ذؤيب الهذلي حياته وشعره، نورة الشملان، عمادة المكتبات، الرياض، ط1، 1980 .
2. الأعلام، للزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2002،15،ج3.
3. التلخيص في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن القزويني الخطيب، ضبطه وشرحه عبد الرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، ط2، دت.
4. الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون، عبد الرحمن الأخضري، تحقيق: محمد بن عبد العزيز نصيف، مركز البصائر للبحث العلمي،دط، دت،.
5. شرح الجوهر المكنون في صدف الثلاثة الفنون لعبد الرحمن الأخضري:دراسة وتحقيقا، محمد بن عبد العزيز بن عمر نصيف،رسالة دكتوراه مخطوطة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 1430/1429ه

6. شرح الفليسي المغربي على متن الإمام الأخضري، محمد بن عبد الرحمن الفليسي المغربي ،تحقيق: محمد بن أحمد بن الطالب عيسى الشنقيطي،دار الذخائر،الدمام، السعودية،ط1، 2000م.

7. عبد الرحمن الأخضري العالم الصوفي الذي تفوق في عصره، بوزياني الدراجي، دار الأمل للدراسات، ط2، 2009 ، ص 15.

8. العوامل المائة النحوية للجرجاني، تحقيق: البدراوي زهران، دار المعارف ، 1983م.

9. الكامل في المتون، جمعه وصححه، محمد خالد العطار، دار الفكر، بيروت، ط1، 2002م، ص 571.

10. مجموع أشعار العرب، وليم بن الورد البروسي، دار ابن قتيبة، الكويت، دط،دت، ص 3.

11. النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، المعارف، الإسكندرية، دط، دت، ص 79.

جُمَانَةُ القرّاء أرجوزة في الرّسم القرآنيّ، من نظم الحاج عبد الرّحمن حفصي.(دراسة وصفيّة).

إعداد:أ. محمد بن عبو

جامعة أدرار.الجزائر.

Abstract

With a history that is both old and significant, Tidikelt was once and still is the land of Islamic intellectuals who have made innumerable contributions in the field of 'El- Fikh' , 'El-Oussoul', 'El-Faraïd' and other Quranic sciences. El hadj Abderrahman HAFSI ,born in Aoulef Adrar ; is one of them and This paper discusses landmarks in his life together, namely: Djoumana El Korra in Quranic sciences …WOORDS CLAUSE Tidikelt-Fikh-Hafsi-Djoumanaa.

الملخّص :

منطقة « تيديكلت» منطقة موغلة في أعماق التّاريخ، شهدت ثلّة من العلماء الأجلاّء الذين نبغوا في مختلف العلوم والفنون خصوصا منها العلوم الدّينية من فقه ، وفرائض ، ومختلف علوم القرآن … وعلوم لغويّة من نحو، وصرف ، وشعر ، وبلاغة … كما حرصوا على تعليمها الكبار والصّغار، إن في صورة فرديّة كما الحال في الكتاتيب ، وإن في صورة جماعيّة كما في المجالس. ولم يتوقّف الأمر عند هذا الحدّ، بل أنشأوا ينظمونها في متون ، ويحرصون على تعليمها وتحفيظها، إدراكا منهم لأهميّة المتن باعتباره الوعاء الذي يحفظ أيّ علم من العلوم ، والوسيلة التي أسهمت في تأهيل كثير منهم لتولّي عملية التّدريس، والخطابة …وفي هذه الورقة سأتحدّث عن علم من أعلام منطقة تيديكلت الحاج عبد الرّحمن حفصي من خلال قراءة في مؤلّفه "جمانة القرّاء " ودراستها دراسة وصفيّة بغرض التّعريف بها ، لينهل منها الدّارسون كلّا بحسب تخصّصه… وبالله التّوفيق .

مدخل تمهيديّ

القرآن الكريم كتاب أُحكمت آياته ثمّ فُصّلت من لدن حكيم حميد ، كتاب الله الخالد الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، تنزيل من حكيم حميد ، أعجز أرباب الفصاحة وأساطين البلاغة على أن يأتوا بمثله فعجزوا ، بل بعشر سور مثله فنكصوا ، بل بآية مثله فانقطعوا ، وحقّ عليهم قوله تعالى : ﴿ قل لئن اجتمعت الإنس والجنّ على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا ﴾ . تدبّره عبادة وتلاوته سعادة ، والعمل به منجاة وهو مأدبة الله التي لا ينفد زادها ، ولا ينضب معينها ، ولا يملّها أهلها ، وهو دواء لكلّ الأدواء ﴿ قل هو للذين آمنوا هدى وشفاء والذين لا يومنون في آذانهم وقر وهو عليهم عمى ﴾ .ومن أجل تحقيق السّعادة في الدّارين فقد انبرى العلماء يخدمون الكتاب كلّا بحسب تخصّصه حفظا وتدوينا وتفسيرا واستنباطا ، وبحثا عن لطائفه وأسراره وغرائبه …والعمل به إن على مستوى العادات ، وإن على مستوى العبادات وإن على مستوى المعاملات…مستنبطين منه ما من شأنه أن ينفع الأمّة دينا ودنيا . وممّن كتب في غريبه أبو بكر النّيسابوريّ رحمه الله تعالى ، ومّن نظموا في هذا الغريب للعالم المذكور آنفا، الحاج عبد الرّحمن حفصي ، والذي سأعرّفه بإيجاز قبل الانتقال إلى دراسة منظومته الغريبيّة (جُمَانَةُ القُرّاءِ)

أوّلا : تعريف موجز بالمؤلّف.

الحاج عبد الرّحمن حفصي » علم من أعلام منطقة آولف « تيديكلت» وُلد فيها سنة 1932م ، وفيها نشأ ، نشأ في حي « تقرّاف» ، وينتمي إلى عائلة محافظة ، انمازت بحبّ العلم والمعرفة ، تلقّى مبادئ تعليمه الأولى على يد أبيه وجدّته خديجة ، وعلى يد الشّيخ «امحمّد دادّة » [1] – رحمهم الله جميعا .

سألت الشّيخ« بوسليم احمادو » (إمام ومدرّس بمنطقة عين صالح) عن الشّيخ الحفصيّ ، فقال لي : « الشّيخ حفصيّ » من عائلة علم وتواضع ، شأنه شأن أبيه ، ثمّ تلا عليّ قوله تعالى: ﴿ وكان أبوهما صالحا﴾ الكهف ، من الآية :82. بعدما تلقى الشّيخ مبادئ تعلّمه الأولى في مسقط رأسه – كما ذكرت سلفا ، وعلى يد من ذُكروا آنفا – يمّم شطر مدينة " سالي» ليلتحق بالمدرسة الطّاهريّة الإدريسيّة وينهل من معينها الصّافي، رفقة ثلّة من الرّفاق وقد نبغوا في علوم عدّة ، ومنهم الشّيخ بلعالم محمّد باي رحمه الله ، وابن خاله عبد الكريم (وهما من منطقة« أقبلي» (ضاحية من ضواحي مدينة آولف وقد أشرت إليها سلفا) ، والسّيد محمّد الرّقّانيّ من منطقة« رقان»، والشّيخ الزّاوي من منطقة «عين صالح» بالجنوب الجزائريّ) ...قال الشّيخ : « زملائي كثر إلّا إنّ طول الزّمان مدعاة للنّسيان » [2]

هذا ولقد حصّل شيخنا علوما كثيرة من فقه وتوحيد ، وميراث ، ونحو ، وصرف طيلة ثماني حجج (1949م إلى 1957م) ، حيث عاد إلى منطقة «آولف» ، واشتغل بالتّدريس بقصر مولاي المهدي (ضاحية من ضواحي مدينة «آولف » ، ثمّ انتقل إلى مدينة «عمّنات » (ضاحية من ضواحي مدينة« آولف » كذلك، ليشتغل إماما ومدرّسا بمسجد الإمام البخاريّ – رضي الله عنه – خلفا لوالده الذي كان مدرسّا بالمسجد المذكور آنفا .

تلقّى الشّيخ الإجازة عن شيخه« الطّاهر الإدريسيّ » بالبقاع المقدّسة عام 1959م ، في حجّته الأولى ، ومنذ سنة 1962م ، صار شيخنا موظّفا تحت وصاية وزارة الشّؤون الدّينيّة . وقبل تقاعده الصّوري بسبب العجز من جرّاء المرض الذي ألمّ به فلم يزل يّعطي ويّعطي ، ويّصلح ذات البين ، ويشعّ بضياء المعرفة دون أي يركن إلى المرض الذي ألمّ به ، يفيد كلّ من يزوره أو يسأله من غير كلل أو ملل ، أو حرج ...ومن خلال زياراتي المتكرّرة له ، وملاحظاتي إقبال النّاس عليه من كلّ حدب وصوب ، بل وتواضعه إلى درجة يحسبه المرء خالي الوفاض ، إلّا إنّه كنيف علم ، وكما قال الحسن البصريّ – رضي الله عنه – عندما مرّ بمجلس أبي عمرو بن العلاء ذات مرّة – وكان الطّلّاب يتعلّمون فيه القراءات بمسجد البصرة – وشاهد ازدحام الطّلّاب فيه ن فقال : « لا إلاه إلّا الله ، كاد العلماء أن يكونوا أربابا ، كلّ عزّ لم يوطّد بعلم ن فإلى ذلّ يؤول»[3]

ولم يزل شيخنا يؤلّف ويؤلّف ؛ فقد زرته عشية الاثنين 2009/03/23م مساء في بيته ب«عمّنات» فوجدته عاكفا على تأليف منظومة صرفيّة بعنوان : « فتح العلي القادر في نظم الأسماء المشتقّة وأوزان المصادر » [4] . فضلا عن أنّ له مؤلّفات عديدة في مختلف العلوم والفنون ، منظومة ، أومنثورة ، تنيف عن الخمسة والعشرين مؤلّفا غير مطبوع ، ومنها :فتح الكريم الواجد نظم مقدّمة الأزهريّ خالد – فتح الصّمد الخلّاق في مواعظ وحكم وأخلاق (ألف وخمسين بيتا 1050)– زهور أهل الوقت(268 بيتا)– واسطة العقد الثّمين (نظم مسائل في قضاء حاجة الإنسان 177بيتا) – درّة الأطفال في نصائح تنفعهم في الحال والمآل (240بيتا) – إزالة الدّجنة عن من لُعنوا في الكتاب والسّنّة (196بيتا) الغرّة في الجبين لأوجه كلم المبين(180 بيتا) – مضيئة السّبيل لمن يفي أسامي الخليل – الإنارة على معالم القبض – جواهر الخصائص للمبرئ من النّقائص – رياحين المسامرة في الوعظ والإرشاد والآداب – الأترجّة الجنيّة في النّاسخ والمنسوخ البهيّة – جمّانة القرّاء في الرّسم القرآنيّ – منظومة في تحديد السّبع بالحروف والنّصف والرّبع..فضلا عن خوضه غمار الشّعر ، لا سيما غرض الرّثاء إذ إنّ له مراثي عديدة ، منها مرثية قالها في شيخه الشّيخ الطّاهريّ الإدريسيّ – مرثيّة قالها في الشّيخ سيدي محمّد بلكبير –مرثية قالها في الشّيخ باي بلعالم ...فمراثيه اقتصرت في العلماء الأعلام الذين تعدّ موتهم مصيبة وخسارة ...

ثانيا : تعريف بالمُؤلّف

الحديث عن« جمانة القرّاء» في الرّسم القرآنيّ يُفضي بي إلى الحديث عن مصطلح الرّسم وإن بشيء من الإيجاز... فالرّسم[5] لغة هو الأثر ويرادفه الخط والكتابة والزّبر والرّشم (بالشّين) والرّقم ، وهو أيضا تصوير اللّفظ بحروف هجائيّة ، والرّسم يدلّ على اللّفظ ؛ وهو أيضا تصوير اللّفظ مع تقدير الابتداء به والوقف عليه، وهو نوعان : قياسي واصطلاحيّ . فالقياسي هو تصوير الحروف الهجائيّة بتقدير الابتداء به والوقف عليه، وله أصول خمسة ، وهي : 1/ تعيين نفس الحروف الهجائيّة دون أغراضها . ب/ عدم النّقصان منها . ج/ عدم الزيادة فيها و/ فصل اللّفظ ممّا قبله مع مراعاة الملفوظ به في

الابتداء . ي/ فصل اللّفظ ممّا قبله مع مراعاة الملفوظ به في الابتداء ومراعاة الابتداء لهذه القواعد ...[6] ومن أمثلة ذلك ، رسم همزة الوصل ، ورسم التّنوين المنصوب ، ونون إذا ، ونون التّوكيد الخفيفة ألفا ، نحو: * ليسجنن وليكونا من الصّاغرين *يوسف:32 .وقوله تعالى : *لنسفعا بالنّاصية* العلق:16، ومن الأمثلة أيضا رسم تاء التأنيث هاء ، وسأتطرّق إليها ضمن الحديث عن مضمون هذه الجمانة.

الرّسم اصطلاحا : الرّسم الاصطلاحيّ ، ويسمّى الرّسم العثمانيّ ، وهو الرّسم الذي كتبت به المصاحف التي أمر بها سيّدنا عثمان بعض الصّحابة حفظا للقرآن الكريم ، وهم من كتبة الوحي ، وعددهم اثنا عشر صحابيا ، يرأسهم سيّدنا عثمان بن عفّان ، وإشراف سيّدنا زيد رضي الله عنهم [7]. وقد ظهر الرّسم بنزول التّنزيل فكُتِب بأمر من رسول الله صلّى الله عليه وسلّم لكتّاب الوحي رضي الله عنهم أجمعين ، وقد تكلّمت عنهم سلفا . أرشدهم النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم إلى كتابة الوحي في وقت نزول القرآن الكريم ، وأمرهم بالكتابة والتّوجيه لاسم السّورة والآية التي تُوضع فيها . أمّا حدّه فهو علم يبحث فيه عن كيفية كتابة الألفاظ مع مراعاة حروفها لفظا أو اصطلاحا ، أو هو علم يعرف به مخالفة المصاحف العثمانيّة لأصول الرّسم القياسيّ ...[8].أمّا موضوعه فهو يبحث في كتابة المصاحف العثمانيّة من حيث الشّكل الهيكليّ للكلمة القرآنيّة ، مثل كلمة "كُلّ ما –كلّما " فصلا ووصلا . وسأعرض نماذج من المنظومة في هذا الشّأن . أمّا واضعه فهم علماء الأمصار، وأمّا حكمه فالوجوب الكفائيّ ، وأمّا مسائله فهي الكلمات القرآنيّة من حيث ماهيتها وكيفية كتابتها ، وأمّا فضله على غيره فهو كفضل القرآن على سائر العلوم الأخرى ،وأمّا فوائده فهي حفظ المرسوم من القرآن الكريم وصونه من الخطإ والزّيف؛ لأنّ الكتابة تنوب عن الكلام ، والخطأ في مرسوم الكلمة القرآنيّة يُعتبر لحنا ...[9]

ثالثا :أ/ وصف منظومة جُمَانَةُ القُرّاءِ:

تعريف بالعنوان:

«جمانة » الجُمان ، والواحدة جمانة : اللّؤلؤ (فارسيّة)[10] ، واللّؤلؤ جوهر ثمين وهذا النّظم يعتبر بحق لؤلؤة لارتباطها بأسمى العلوم لأسمى كتاب ، ألا وهو الرّسم القرآنيّ .

جُمَانَةُ القُرّاءِ أرجوزة[11] في الرّسم لبعض كلمات القرآن ، نظمها الشّيخ الحاج عبد الرّحمن حفصيّ ، إمام ومدرّس بمسجد الإمام البخاريّ ، بأولف ، نظمها من أصل لها يتمثّل في تفسير غرائب القرآن للنّيسابوريّ ، بغرض تيسير فهم بعض أحرف المصحف الشّريف كما ذكر صاحبها في مطلعها ، وقد قسّمها إلى فصول بعضها له عنوان ، وبعضها الآخر من دون عنوان وخلص صاحبها في النهاية إلى ذكر اسمه وتاريخ انتهائه من تأليفها وعدد أبياتها ،والذي بلغ ثلاثمائة وثمانية وثلاثون بيتا (338)، مكتوبة بجهاز الحاسوب ، موزّعة على تسع وسبعين مادّة ، سمّى كلّا منها فصلا، مثلا : فصل في كتب بسم الله (في أربعة أبيات)، فصل في كتبِ فيما(08أبيات) فصل في كتبِ ممّا (في03 أبيات) ، فصل في كَتبِ أنّما (بالفتح) وفيها بيت واحد، فصل في كتبِ إنّما (بالكسر) وفيه بيت واحد ، فصل في كَتبِ(لكيلا) من 04أبيات ، فصل في كتب بيسما (من 03أبيات) ، فصل في كتب أينما (من 04أبيات)،فصل في كتب ألّا(بالفتح والشّدّة) من10أبيات ،فصل في كتب إلّا (بالكسر) من بيتين ، فصل في كتب ألم (بالفتح) وفيه 04أبيات ، فصل في كتب إلّم (بالكسر) وفيه 04أبيات ، فصل في كتب أمّن وفيه 03أبيات ، فصل في كتب أمّا وإمّا وفيه بيتان ، فصل في كتب عمّا وفيه بيت واحد ، فصل في كتب ألّن وفيه بيتان ، فصل في كتب كُلّما وفيه 07أبيات ، فصل في كتب يومَهم وفيه 03 أبيات ، فصل في كتب الرّحمة وفيه 06أبيات ، فصل في النّعمة وفيه 08أبيات ، فصل في كتب امرأت وفيه 06 أبيات ، فصل في كتب سُنَت وفيه 05أبيات ، فصل في كتب معصيت وفيه بيتان ، فصل في كتب لعنة وفيه 03أبيات، فصل في كتب جنّة وفيه 03أبيات، فصل في كتب شجرة وفيه بيتان ، فصل في كتب قرّة وفيه بيتان ، فصل في كتب بقيّة وفيه بيتان، فصل في كتب الملإ وفيه 05أبيات، فصل في كتب يبسطُ وفيه بيتان ، فصل في كتب بصطة وفيه بيت واحد، فصل في كتب تقية وتقاتٌ وفيه بيتان ، فصل في كتب قرءانا وفيه04أبيات فصل في كتب الأيدي وفيه بيتان ،فصل في كتب الآن وفيه 03 أبيات ، فصل في كتب ساحر وفيه 05أبيات ، فصل في كتب السّموات وفيه بيتان ، ، فصل في كتب رَءَى وفيه 03 أبيات ، فصل في

كتب وما تُغني وفيه بيتان ،فصل غير معنون ومادّته الفعل يوتي(بالياء مرّة وبحذفها) مرّة أخرى ،وفيه بيتان ،فصل في كتب يمحو وفيه بيان ، فصل في كتب الدّاع وفيه بيتان ، فصل في كتب ثمود وفيه 05أبيات ، فصل في كتب وما أنت بهادي وفيه بيت واحد ، فصل في كتب ولؤلؤا من 03 أبيات ، فصل في كتب ابن أُمَ وفيه بيتان اثنان ، فصل في الأيكة وفيه بيتان اثنان ، فصل في كتب ذو06 وفيه أبيات ، فصل في كتب الرّبوا وفيه بيتان ، فصل في كتب لدى وفيه بيتان ، فصل في كتب بلِ إدّارك وإذا ادّاركوا وفيه بيتان ، فصل في كتب أيّه وفيه 05أبيان ، وبعده فصل بلا عنوان وهو من بيتين تضمّن ثلاث كلمات ، هنّ : (الرّسولا والسّبيلا والظّنونا) فصل في كتب أيتكم وفيها 04 أبيات ، فصل في كتب إنّ وأينّ وفيه 04 أبيات ، فصل في كتب أيذا من بيتين اثنين ، فصل من غير عنوان وهو من واحد وعشرين بيتا ومن خلال تفحصّ مادّته ألفيته في أغلبه يدور في فلك رسم الهمزة المتطرّفة على الواوفي أفعال وأسماء مقرونة بالألف فيهما معا ، نحو : شركاؤا –شفعاؤا– يعبؤا– تفتؤا– ينشؤا... وهلمّ جرّا وبعد هذا الفصل تسعة فصول غير معنونة تضمّنت على التّتالي الكلمات الآتية : من نباءى تلقاءى. ايتاءى–آناءى من 04 أبيات المجموعة الثّانية دعا سجى زكى أقصا ...وما جرى مجرى هذه الكلمات (من 10أبيات) ، المجموعة الثّالثة الحيواة – منواة – الزّكواة – الصّلواة –الغدواة(في 08 أبيات) – المجموعة الرّابعة (إذا لا– ليكونا – لنسفعا) من 04 أبيات ، المجموعة الخامسة من أفعال تضمّنت نون الوقاية مشفوعة بياء المتكلّم ، وأخرى مجرّدة من الياء ، على نحو : اخشوني –اخشون ، أخّرتني – نبغِي نبغِ– –هدان – هداني– كيدوني –كيدون – عبادي عباد ... وما جرى مجراها– (في 27 بيتا)، . المجموعة السّادسة وهي من أفعال ذوات واو الجماعة من غير ألف التّفريق (فاءو–باءو– جاءو –عتو– سعو– تبوّءو) في 03أبيات ، المجموعة السّابعة ، وهي من كلمتين وفي بيتين : أفاين مَتَ –أفاين مَات ، المجموعة الثّامنة (الخب ء – ملء– دفء) في بيتين اثنين فصل في كتب–(واثاقلتم)في بيت واحد ، فصل في كتب تراب وهو في 03 أبيات ، فصل تاسع من غير عنوان في كتب (فالدّرتم من غير ألف بين الدّال والرّاء) من ثلاثة أبيات03،فصل في هاء السّكت (حسابيه– كتابيه– سلطانيه – ماليه – لم يتسنّه – ما هيه)في 04 أبيات – فصل في كتب (فمال)وهو منظوم في 05 أبيات ، فصل في كتب (بأيّيكم) وهو في بيت واحد ، فصل في كتب (كتاب) في 04 أبيات ، فصل في كتب لأجل في بيتين اثنين ، فصل في كتب (بنات) وهو في بيتين اثنين ، فصل في كتب (سيماهم) في 04 أبيات ، فصل في كتب (فيم) في 03 أبيات ، فصل في كتب (فنِعِمّا) في 03 أبيات ، فصل في كتب (لتّخذت) في بيتين اثنين ، فصل في كتب (أنا بالمدّ وبالفتح) في 09 أبيات تتلوها خاتمة من اثني عشر بيتا . سأتطرّق إلى افتتاحيتها وخاتمها، وسأنتقي شذرات منها...

ب/افتتاحية الأرجوزة (جمانة القرّاء) :

الحمد[12] لله الذي قد فتقـــــــا	***	قلوب أرباب الحجا ذوي التّقـــــــى
وعلّم الإنسان مالم يعـــــــلم	***	عليه أسبغ جزيـــــل النّعـــــــم
ونـــوّر القلوب بالقـــــرآن	***	منـــيرة به في كــــــــلّ آن
ثمّ الصّلاة والسّلام ما طلـــــع	***	فجر ونجم غاب أو نور سطــــــع
على النّبيّ القرشيّ العربــــــيّ	***	الهاشميّ العدنانيّ اليثربـــــــــيّ
وآله وصحبه فخر الدّجــــــى	***	من اقتفى سبيلهم فقد نجــــــــى
وبعد[28] فاسمع يا أخي منظومـــه	***	رائقـة مفيدة مفهومـــــــــــه
سمّيتها جمانة القـــــــرّاء	***	تهدي أخا فـــــهم بلا امتـــــراء
سمّيتها جمانة القـــــــرّاء	***	تهدي أخا فـــــهم بلا امتـــــراء
لفهم بعض أحرف في المصحـــــف	***	جاءت خلاف بعضها كالتّحــــــف

والأصل واحد ولكن اكتـــــــف	***	بما أبانه فحول الســــــــلف
نظمتها للسّهل من تفســــــير	***	غرائب القرآن والتّذكيــــــــر
للنّيسابوري ذي المعالي الشّاهـــــره	***	فاحفل بها تحو علوما زاهـــــره
وربما حذفت بعضا شـــــــــذّا	***	وزدت بعضل لتمام اللّـــــــــذّه

ج/خاتمة الأرجوزة :

إنّ المطّلع على أواخر مختلف الأراجيز التي نظمها الشّيخ ، يجده صاحبها يذكر اسمه في نهايتها ، وعدد أبياتها ، وتاريخ الفراغ منها ، كما إنّه يوظف حساب الجمل سواء في التّاريخ لها من جهة ، كما يستخدم حساب الجمل في عدّه بعض المسائل ، يقول النّاظم :

ذاك الذي يُقري البنات والبنيــــن	***	من الخطا حتّى يكونوا آمنيــــــن
وهي لا شـــــكّ لكلّ طالـــــب	***	مفيدة في سائـر المـــــــكاتب
عبد الرّحمن الأولفيّ حفصـــــــي	***	ولد إبراهـــــيم رهـن النّقـــــص
نظمها لكي تتمّ الفائــــــــده	***	وتبدو للقاري لــــه مساعـــــده
في عام أيتش من هجرة الأمـــين	***	في جمادي الثّاني من فضل المعـــــين
قد انتهى ما رمت جمعه وتـــــم	***	فالحمد للإله بارئ النّســــــم
ثمّ الصّلاة والسّلام ما نـــــزل	***	قطر من السّماء للأرض هطـــــل
عدّ الحصاة والرّمال والحجـــــر	***	وأنجم السّما وأوراق الشّجـــــر
على النّبيّ المضريّ من مضـــــر	***	وآله وجوههم ريم الحضـــــــر
وصحبه وأمّهات المومنيـــــن	***	ومن على نهجه سار أجمعيــــــن
أبياتها سهل لكلّ من قـــــرا	***	وجدّ في تحصيلها وشمّـــــــرا

انّ الذي يطّلع على مؤّلفات الشّيخ يلفها كلّها مبتدئة بالبسملة والحمدلة والصّلاة على النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم اقتداء بالحديث الشّريف : كل أمر ذي بال لا يُبتدأ فيه بالبسملة والحمدلة فهو أبتر " أو كما قال عليه السّلام .فمثلا مطلع رياحين المسامرة :

الحمد لله وصلّى الله على نبيّه الذي اصطفـــاه

وآله وصحبه وأمّهـــــــات	***	المومنين القانتات الطّاهـــــــرات
وبعد إن شئت فخاطب السّمـــير	***	بما يبين ممّا يُخفيه الضّميـــــــر ،

ومثلا في غرّة الجبين نجد الافتتاحيّة كما يلي :

الحمد لله الذي قد حرّكــــــا	***	قلبي لنظم رائق لعلّكـــــــــا
تفهمه ويرتضيه بالـــــكــــا	***	وينقشع بما فهمت جهلكـــــــا
به قويم منهج أن تسلكـــــا	***	وتتبرّك به تبرّكـــــــــا
وصلّ يا ربّ على نبيّـــــك	***	محمّد شفيعنا صفيـــــــــك

وآله وصحبه وزوجـــــــــه	***	وكلّ من سلك في منهجـــــــــــه

ومثلا في فتح الكريم الواجد نظم مقدّمة الأزهري خالد ، نجد النّاظم يفتتحها بقوله :

الحمد لله الذي قد سهّـــــــلا	***	نظـــم الذي قد رمته وأهّـــــــلا
حمدا يوافي ما علينا قـــد أتم	***	به الجزيل من سوابغ النّعـــــــم
وآله وصحبه أولي الوفـــــا	***	من لم يُدانُوا علوا وشـــــــرفا

وبعد...

ولو تأمّلنا مطلع اللّؤلؤة لألفينا الأمر كذلك ، يقول النّاظم :

الحمد لله الذي ألهمنـــــي	***	لنظم ما ياتي كما علّمـــــــــني
ثمّ الصّلاة والسّلام كلّمـــــا	***	صلّى امرؤ حياته وسلّمـــــــــا
على رسول الله خير الخـــلق	***	وآله والصّحب أولي الرّفـــــــق

وبعد...

د/ نماذج من الأرجوزة :

فصل في كتب بسم الله .

كُتِبَ بسم الله من غير ألـــف	***	ثَبَتَ قبل السّين والفتـــح ألـــــف
وحذفت لأنّها للوصـــــــل	***	تسقط في اللّفظ كثير الأصـــــــل
وكُتبت في غير بســـم الله	***	في جملة القرآن يا ذا السّاهـــــي
كفي اقرأ باسم سبّح اســم ربّك	***	وبيس الاسم يا أخي افقـــــه ذالك

فصل في كتب هاء السّكت[13] .

للسّكت هاء كتبت في سبعـــة	***	مواضع في الذّكر للغمـــر انعـــت
تجد في الحاقة منها أربعـــه	***	واحدة في البكر أو في القارعــــه
حسابيه كتابيه سلطـــانيـــه	***	وماليه لم يتسنّـــــه ما هيـــــه
كُتِب ذاك لبيان الحركـــــه	***	فبهداهم اقتده لا تتركـــــــــه

إنّ الذي يطّلع على هذا النّظم ، بل منظومات شيخنا ليلفها حافلة بالاقتباسات ، الاقتباس هو أن يُضمّن الكلام شيئا من القرآن الكريم ، أو من الحديث النّبويّ الشّريف ،لا على أنّه منه ،كقول الحريريّ البصريّ : " فلم يكن إلّا كلمح البصر أو هو أقرب حتّى أنشد فأغرب ..." وكقول الشّاعر :

خلّة الغانيات خلّة ســــوء	***	فاتّقوا الله يا أولي الألبـــــاب
وإذا ما سألتموهنّ شيئـــــا	***	فاسألوهنّ من وراء حجـــــاب,

وقد حدّ بعضهم الاقتباس في قوله :

والاقتباس أن يُضمّن الكلام	***	قرآنا أو حديث سيّد الأنـــــام
والاقتباس عندهم ضربـــان	***	محوّل وثـــابت المعانـــــــي
وجائــز لوزن أو ســـــواه	***	تغيير ندر اللّفظ لا معنـــــاه

إنّ المتأمّل في نسيج أبيات هذه المنظومة عروضيا ليلفي الكثير من الأبيات فها ترتبط بما بعدها لتمام المعنى ، إذ البيت ههنا لم يستقل بمعناه ، وهذه السمة تدعى بالتّضمين ، وهي كثيرة في الأراجيز ، وقد عدّها البعض من عيوب القافية ما لم ياتي البيت اللّاحق تفسيرا أو وصفا للبيت السّابق ، أو مؤكّدا له ، أو بدلا ممّا قبله ، إذ لا يعدّ عيبا عند هذه الحالات ،لأنّ معنى البيت تمّ دون التّالي له . الّا أنّ أغلب العروضيين عدّه عيبا ،لأنّهم أرادوا استقلاليّة البيت بالمعنى كما تستقلّ كلّ أسرة بخيمة . ولكنّ التّضمين في الحقيقة يؤمّن التّماسك النّصّيّ أعني تماسك القصيدة ووحدتها العضوية ، ومن ثمّ ضمان صرامة هندسة بنائها والقضاء علي الفوضىفي ترتيب الأبيات .

خاتمة :

1/إنّ القاريء لهذه الأراجيز بعين فاحصة باصرة تتجلّى له سعة أفق النّاظم ومدى امتلاكه ناصية اللّغة واستيعابه لكتاب الله تعالى ، من خلال كثرة الاقتباسات[14]، بل ومن خلا نظمها ضمن أبيات كذلك ، من جهة ، ومن جهة أخرى تتجلّى دلالة النّاظم على قوة التّحكّم في العروض ... فالمتون التي نظمها شيخنا ليست كلّها من بحر واحد{الرّجز كما اعتادوا }، ولعلّ هذا العلم الغزير الواسع في علوم القرآن خصوصا والفقه عموما لم يكن ليمنح إلّا لتقي ، وأحسب النّاظم كذلك .

2/كثير من البحثة والدّارسين يخفظون المتون، ولعلّ ما يسهّل عليهم عملية الحفظ هو عملية النّظم .

3/للنّظم فوائد جمّة أقلّها استظهار القاعدة ، سواء أكانت فقهية ، أم فقلغيّة ، أم نحويّة ، أم صرفيّة ... ، فضلا من أنّ حفظها كثيرا ما يسهّل عمليةاستيعاب العلم الذي نُظمت فيه ، ويوفر للدّارس مادة خامّا منه ، وييسّرعملية تطبيق قواعده تطبيقا سليما .

4/الجنوب الجزائري زاخر بالتّراث العلمي والأدبي ، ويحتاج إلى تظافر الجهود وشحذ الهمم لإخراجه من الأحقاق (الخزائن) إلى جمهور القرّاء ، فمن جد وجد .وخاصّة المتون ففيه منه العجب العجاب ، فضلا عمّا قد حفظته العوام من أهل المنطقة ههنا في الصّدور.

5/الحاج عبد الرّحمن حفصي علم من أعلام الجنوب الجزائريّ أفنى زهرة شبابه وسلامة شيبه ينظم وينثرمختلف العلوم مع قلّة إمكاناته المادّية إذ إنّ الكثير من مؤلّفاته لا تزال نسخا خطّيّة جديرة بالدّراسة ... فينبغي الالتفات إليه واستثمار جهوده في مدارسنا خاصّة، فهي بحقّ مادّة ثرّة خام في التّخصّصات اللّغويّة، والعلوم الإسلاميّة ، فلا بدّ من مقاربتها سعيا وراء النّفع العام ، بل وإنعاش المكتبة العربيّة الإسلاميّة على وجه الخصوص، وهذا قبل فوات الأوان .

6/نلمس حرص النّاظم كثيرا على الجانب الخلقي التّربوي من خلال بدئه في أي عمل ، وحريّ بالطلبة والبحثة والكتبة أن لا يغفلوا هذا الجانب : وما بكم من نعمة فمن الله .

7/ ألفت انتباه طلبة الدّراسات القرآنيّة على وجه العلوم ، كما ألفت انتباه معلّمي القرآن العظيم إلى هذه المنظومة التي من شأنها أن تساعدهم وتلاميذهم في الكتاتيب على الرّسم الصحيح لكلمات التّنزيل ، أثناء الدّراسة ، فضلا عن ذلك إنّ للنّاظم {الحاج عبد الرّحمن حفصي} منظومات عدّة في هذا المجال ، والتي من شأنهم أن يفيدوا منها الفوائد الجمّة كذلك.

الهوامش:

[1] - الشّيخ أمحمّد دادّا : علم من أعلام منطقة آولف ، وشيخ من شيوخ ناظم المتن (الحاج عبد الرّحمن حفصيّ) ، ينظرصفحات مشرقة من تاريخ مدينة أولف العريقة، دراسة تاريخية ثقافية واجتماعية عبد المجيد قدي ،د.ط،2006م، ص ص :121-129.

[2] - ذكر لي الشّيخ ذلك ، وذكر لي ثلّة ممّن درسوا معه ، في منتصف شهر ماي 2009م ،إثر زيارى من زياراتي المتكرّرة له ، وبحضور ابنه الإمام الحاج إبراهيم .

[3] - النّحو العربيّ ، نشأته وتطوّره ، مدارسه ورجاله ، صلاح روّاي ، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة ، د.ط، 2003م ، ص : 651.

[4] - لقد زرته يوم 2009/05/22م في السّاعة 18و 30 د مساء في بيته ب «عمّنات » وسألته عن آخر هذه المنظومة الجديدة ، فأخبرني بأنّه قد أنهى نظمها ، إلّا أنّ هناك بعض الأبيات لم يجد لها تتمّات بعد ، وسألته عن عنوان : الأزهريّ خالد مع أنّ اسمه خالد الأزهريّ فأجابني : قدّمت صفة الأزهري عن خالد ابتغاء الفاصلة ...وبحضور ابنه الإمام الحاج إبراهيم حفصي (إمام ومدرّس بمسجد الإمام البخاريّ

[5] - وأنا بصدد مطالعة تعريف الرّسم تبادر إلى ذهني بيت من قصيدة المرقش الأكبر من بحر السّرسع فأردت الاستشهاد به ، قال المرقش الأكبر : الدّار قفر والرّسوم كما رقش في ظهر الأديم قلم .

[6] -مذكّرة في رسم القرآن الكريم ، تأليف الشّيخ إبراهيم مقلاتيّ ، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع ، 05ن محمّد مسعودي القبّة القديمة ، الجزائر ، د.ط ، 2006، ص: 17، 18.

[7] - مذكّرة في الرّسم القرآنيّ ، سابق ، ص: 17-18.

[7] - المنجد في اللّغة والأعلام ، دار المشرق ، بيروت ،للنشروالتّوزيع المكتبة الشرقيّة ساحة النّجمة ، ص ، ب 1986، بيروت ، لبنان ، حرف الجيم ، ص: 102.

[8] - مذكّرة في الرّسم القرآنيّ ، سايق ، ص: 17-18.

[9] - المنجد في اللّغة والأعلام ، دار المشرق ، بيروت ، للنشروالتّوزيع المكتبة الشرقيّة ساحة النّجمة ، ص ، ب 1986، بيروت ، لبنان ، حرف الجيم ، ص: 102.

[10] - وما من مخطوط منظوم أومنثور تطلع عليه إلّا وتجده مبتدئا بالبسملة والصّلاة على النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم لاعتداد الفعل بهما وتمامه شرعا ، لقوله عليه السّلام : " كلّ أمر ذي بال لا يُبدأ فيه بالحمد لله " أقطع ..ينظر سنن ابن ماجة للبيهقيّ عن أبي هريرة حديث حسن ، الجامع الصّغير للإمام السّيوطيّ ج 2، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع ط1، 1401ه/1971م . وقد ذهب بعضهم إلى القول : " ينبغي لكلّ شارع في تصنيف أن يذكر ثمانية أشياء : البسملة والحمدلة والصّلاة والسّلام على رسول الله صلّى الله عليه وسلّم ، والشّهادتين ، وتسمية نفسه ، وتسمية الكتاب ، والإتيان بما يدلّ على المقصود ، ولفظ أمّا بعد . ينظر الكواكب الدّرّيّة 3/1 نقلا عن التّعليقات الوافية على شرح الأبيات الثّمانيّة للعلّامة عبد العزيز محمّد بن يوسف الهادي ، وينظر نحو الجمل ، تحقيق ودراسة مختار بوعناني ، دار الفجر للكتابة والنّشر ، وهران ، د.م.ج ، والمطبعة الجهويّة ، وهران ، يناير 1995 ، ص: 120.

. - ينظر الإتقان في علوم القرآن ، جلال الدّين السّيوطيّ ، تحقيق عصام الحرستانيّ ومحمّد أبو صعيليك ، دار الجيل ، بيروت ، ط1، 1419ه/1998من ، ج1، ص : 290؟

- النّشر في القراءات العشر ، أبو الخير محمّد بن الجزريّ ، ،خرّج آياته زكريا عميرات ، دار الكتب العلميّة، بيروت ، لبنان ط2، 1423ه/2002م، ج1، ص : 190.

ينظر الإيضاح في علم البلاغة : المعانب والبيان والبديع ، تأليف الخطيب القزوينيّ ، تحقيق ودراسة عبد القادر حسين ، مكتبة الآداب ، 42 ميدان الأوبرا ، ط1، 1996، ص ص : 467-472.

وينظر الجوهر المكنون في الثلاثة فنون لعبد الرّحمن بن محمّد الأخضريّ نقلا عن مجموع مهمّات المتون يشمل 36متنا في مختلف العلوم والفنون ، تصحيح احمد سعد علي ، دار الكوثر، لبنان للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، د.ط، د.ت ، ص: 735.

بنية التشاكل والتضاد وآليّة الحجاج في المقامة الصوفيّة

مقامة " المواقف الروحيّة والفيوضات السبوحيّة" للأمير عبد القادر الجزائري أنموذجا

طالبة دكتوراه: رحيم سميرة
جامعة قاصدي مرباح _ورقلة
الجزائر
أ.د: مالكية بلقاسم
المدرسة العليا للأساتذة
ورقلة_الجزائر

Abstract :

Despite the many manifestations of pilgrims in the language, And attempts to apply the mechanisms of the lesson of the rhetorical by looking at the structures between truth and metaphor, The researchers concluded the importance of the metaphor mechanism in activating the linguistic influence and turning it into an accomplished act in reality It does not deny, however, that there are other linguistic mechanisms that are more precise and deliberative in their diversity than in the structures of conflict and antagonism Which are a fundamental focus of any linguistic structure built on both ends of a speech by a speaker and a receiver. Sufi discourse specifically requires checking the various components at the level of the surface and deep structures so as to understand or correctly read, In order to discern the importance of conflict and conflict in the Sufi discourse, we tried to apply the study to Sufi Sufism of Prince Abdul Qadir al-Jazairi in his book "Spiritual Attitudes and Spirits".

Key word : pilgrims, discours, Sufi, linguistic.

Résumé :

Malgré les nombreuses manifestations de pèlerins dans la langue et les tentatives d'appliquer la leçon par des mécanismes rhétoriques en recherchant les structures entre la vérité et de la métaphore, Les conclusions des chercheurs de l'importance de la métaphore dans l'activation du mécanisme d'influence linguistique et le transformer en un acte accompli en réalité, mais il ne nie pas qu'il existe des mécanismes linguistiques et d'autres plus précis et négociés dans les discours sur la diversité Comme dans mon intention et isomorphie contraste, ce qui représente un axe majeur dans toute installation de langue est basée sur les deux extrémités du discours et le destinataire du haut-parleur. Le discours mystique exige spécifiquement un examen de ses différentes composantes au niveau de la surface et profonde Abannatin comprendre même ou plus correctement lire, Et même discerner l'importance et le contraste de l'isomorphisme dans le discours mystique essayé étude orbitale sur l'application établie soufi Amir Abdul Kader algérien dans ses « attitudes spirituelles et Fayyodhat Sbouhah. »

Mots_ clé : pèlerin , discours, mystique, linguistiques.

الملخص:

رغم تعدد مظاهر الحجاج في اللغة ومحاولات تطبيق آليات الدرس البلاغي عليها من خلال البحث في التراكيب بين الحقيقة والمجاز، وما توصل إليه الباحثون من أهمية آلية الاستعارة في تفعيل التأثير اللغوي وتحويله إلى فعل منجز في الواقع، غير أنه لا ينفي أن تكون هناك آليات لغوية أخرى أكثر دقة وتداولا في الخطابات على تنوعها كما هو الشأن في بنيتي التشاكل والتضاد اللتين تمثلان محورا أساسيا في أي تركيب لغوي ينبني على طرفي خطاب متكلم ومتلقي. والخطاب الصوفي تحديدا يتطلب التدقيق في مختلف مكوناته على مستوى البنيتين السطحية والعميقة حتى يفهم أو بشكل أصح يقرأ، وحتى نتبيّن أهمية التشاكل والتضاد في حجاجيّة الخطاب الصوفي حاولنا تطبيق الدراسة على المقامة الصوفية للأمير عبد القادر الجزائري في كتابه " **المواقف الروحية والفيوضات السبوحيّة**".

الكلمات المفتاحيّة: خطاب، صوفي، حجاج، تشاكل، تضاد.

مقدمة:

يشغل الدرس التداولي حيزا واسعا من اهتمام الدراسات والبحوث اللغوية الحديثة والمعاصرة، و يعود اهتمام الباحثين به إلى جمع هذا التوجه اللغوي بين عناصر الفعل الكلامي للجملة اللسانية في فهم الخطاب أدبيا كان أو علميا أو أيا كانت طبيعته، بالاستناد إلى معطيات العملية التواصلية خاصة المقام الذي يسهّل فعل التأويل في تحليل الخطاب وفق مبدأ القصدية[1].

و يعتبر مبدأ القصدية الذي تقوم على أساسه العملية التخاطبية بين المتكلم والمتلقي أهم قواعد التحليل التداولي، وذلك حين يجمع بينهما السياق الثقافي والاجتماعي والإيديولوجي، ليقدم معطيات محددة تؤطر طبيعة التلفظ وغاية الملفوظ[2]، ولعله في هذا الموضع تجب الإشارة إلى أنّ التداولية في بحثها لا تتوقف عند حدود اللغة الأدبية بل تتعداها إلى اللغة العادية؛ لأنّ غايتها التواصل اللساني الإنساني اليومي.

إنّ الميل إلى تحليل الخطابات في ضوء الدرس التداولي خاصة الخطاب الصوفي، يعكس رغبة الباحثين في الكشف عن عديد الجوانب النفسية والثقافية والذهنية المحيطة بإنتاجه؛ سواء منها ما تعلق برؤية المتكلّم للعالم ومدى قدرته على إيصال تلك الرؤية إلى المتلقي وإقناعه بها، أو من حيث تحديد وضعيات لغوية أوضح لإنجاح هذا التواصل، ولأنّ تاريخ التصوف العربي خاصة شاهد على حدوث كثير من مواقف العداء والرفض لوجود هذه الفئة في أوساط المجتمع كأمثال الحلاج وغيره من الباحثين في علم الحقيقة، حاول الدارسون للخطاب الصوفي تطبيق مختلف النظريات النقدية اللغوية النسقية والسياقية على نصوص المتصوفة لعلهم يكشفون مواضع القصد من كلامهم ومراميه حتى يتم لهم التوفيق بين ما يصدر عنهم من ملفوظ وما ينتظره المتلقي من معاني تشاكل طبيعته وفكره وعقيدته.

يقودنا البحث عن مضمرات القول في الدرس اللساني إلى الحديث عن آخر فلسفات البحث اللغوي الدلالي الذي أضحى قبلة أغلب الدارسين والمتخصصين، ولأن التداولية قد أعادت للخطاب مرونته في ظل ما يس مى مراعاة الحال واعتبار مقامات المتخاطبين وظروفهم النفسية والاجتماعية، تحول الاهتمام من تحليل بنية اللغة إلى قراءة بنية القول أو

فعل التلفّظ كما يشير إلى ذلك بول ريكور في مؤلّفه " من النصّ إلى الفعل"، إذ لم تعد حدود الدراسة اللسانية تتوقف عند تفكيك متتالية لغوية بقدر ما هي قراءة في تموضع طرفي الخطاب داخل سياق معيّن.

ورغم تفرع الدرس التداولي إلى تداوليات مثلما ينقسم القول حسب المقام إلى أجناس وموضوعات، فإن آلياتها الإجرائية والتجريبية لم تؤطر بشكل نهائي تزول به حيرة الباحثين، لأن ما وقع فيه البعض من حصر لأدوات التحليل التداولي سواء في الحجاج والبلاغة أو في البنيات التركيبية النحوية والصرفية لا ينفي أن مجالات التطبيق تبقى أوسع بحسب الفائدة المرتجاة منها، لذا أثار هذا الإشكال تساؤلنا فيما إذا كان لبنيتي التشاكل والتضاد قدرة على التأثير في فعل القول وفي فهم متضمناته؟ وهل تعتبر هذه البنية دالة للمتلقي أم أنّها تشكل عقبة من عقبات تلقّي الخطاب؟ وهل هناك دوافع محددة تلح على استخدامها أم أنها خيار اعتباطي للمتكلم؟ وهل استطاع الأمير عبد القادر الجزائري في مقامته الصوفية التي وردت في مقدمة كتابه " المواقف الروحية والفيوضات السبوحية" أن يقول ما أراد قوله بتركيزه على بنيتي التشاكل والتضاد أم أنه فشل في ذلك؟ وهل لهذه البنية علاقة بالحجاج وتفعيله؟ وهل عبّر في المقامة عن تصوّره لعلم الحقيقة وما ينبغي للساعي فيه مكابدته للوصول إلى القبول والتذوّق أم لا؟

ثنائية التشاكل والتضاد وتفعيل الحجاج الصوفيّ:

إذا كان كل فعل إعلامي وصليا[3] لا يتجاوز حدود الإبلاغ في أية وضعية خطابية تجمع متكلما و مستمعا، فإنّ الفعل اللغوي التكلّمي[4] هو خطاب حجاجي يسعى المتلفّظ فيه إلى إقناع المتلقي والتأثير في سلوكه بتوجيه أو تحذير أو تهديد...وهكذا. ولأنّ الفعل التكلّمي حُجّي يتراوح فيه المتكلم في اختياراته بين التعدّد و التكرار والتجانس والتناقض، تتبدّى لنا ظاهرة التشاكل والتضاد التي كثيرا ما وقع التركيز عليها كواحدة من أهمّ العوامل الخطابيّة في التحليل الأسلوبيّ بقراءة دلاليّة غايتها تفكيك البنى التحتيّة للخطاب وتقليب أوجه التعبير التي انتقاها المتكلّم وهو ما سنحاول تجلّيه في مقامة "**الأمير عبد القادر الجزائري**" الصوفية، الواردة في مقدمة مؤلفه: "**المواقف الروحية والفيوضات السبوحية**"، ولكن من وجهة نظر تداولية لاعتقادنا بموافقة هذه الثنائية لمبدأ القصدية الذي تنبني عليه أسس الدّرس التواصلي التداولي، حيث تترجم اختيارات المتكلم لأفعاله اللغوية نيته التبليغية التأثيرية كما تترجم رغبته في توجيه سلوك المتلقي إلى غاية ما، تسوّغها طبيعة الخطاب الصوفي التربويّ مبدئيا الذوقيّ فعليّا.

1_ بنية التشاكل:

يعدّ الخطاب الصوفي من أكثر الخطابات التي يلفّها التعقيد والغموض أحيانا بسبب ميل أصحابه إلى الاختباء وراء مفرداتهم وعباراتهم خوفا من التصريح بما يجدونه في سبيل تخلصهم من شوائب العالم الترابي السفلي، فتتنوّع اختياراتهم اللغويّة وتتشابك أحيانا لتحقّق أهدافا قد تكون معلنة أو غير معلنة. كهذا الخطاب الذي اتّسم بالاتّساع الدلالي والزخم اللّغوي الواضح عند مؤلّف "**المواقف الروحيّة والفيوضات السبوحيّة**" الأمير عبد القادر الجزائري، حيث أقام جزءا كبيرا من خطابه على أساس من التشاكل الصوتي والصرفي بل حتّى التركيبيّ؛ حين جسّد إحدى صوره في تعدّد التجانس والتماثل اللغوي أو ما يسمّى بالتشاكل، وهو مصطلح أورده الباحث محمد عبد العزيز عبد الدايم في كتابه "**النظرية اللغوية**" معرّفا إيّاه بـ: " وجود وحدات مختلفة تجمعها علاقة واحدة، كأن تتقابل صيغ على طرفي علاقة الاشتقاق والتصريف"[5]،

فالطرف الأوّل وهو الاشتقاق نجده حاصلا بين الفعل والاسم كالمصدر أو اسم الفاعل أو اسم المفعول أو الصفة المشبّهة وهكذا، والثاني– أي التصريف– يقع في الاسم بين الإفراد والتثنية والجمع، هذان الوجهان للتشاكل أقاما بناء الفقرة الأولى من نص المقامة الصّوفيّة؛ فاستعمل صاحبها الجذر (ح ض ر) بصور متنوّعة من الفعل والاسم والمفرد والجمع، ثمّ صاغ بقيّة عباراته على النحو المذكور؛ قائلا:" حضرت محاضرة من محاضرات الشرفا، ومسامرة من مسامرات الظرفا، في ناد من أندية العرفا"[6]، فهذا التشاكل القائم على الاشتقاق يعكس نية المتكلّم في تحديد الإطار المكاني والزماني لفعله التكلّمي ليتسنّى له الاستحواذ على فكر المتلقّي وتوجيه مخيّلته إلى ما يريده المخاطب، وذلك حين انتقل من صيغة المفرد إلى الجمع في اختيار خفيّ لنوع الحضرة وموضعها، وهو مكمن الحجّة التي يقيمها أيّ متكلّم ينبني خطابه على الحكاية حتّى وإن كانت واقعة بالفعل، فحين يرتسم الحيّز الذي ستتفاعل فيه الأفعال اللغوية و السلوكات الناتجة عنها باعتبارها أفعالا إنجازية تأثيرية، يسهل على من ينتج تلك الأفعال سوق حججه إلى المتلقّي ليتقبّلها، ويكون بذلك قد أنجح الإطار الخطابي وفعل التواصل الذي يكون قد خطط له مسبقا تحت معطيات معينة يحكمها مقام القول.

لا تتوقّف بنى التشاكل صرفيّا عند حدود الفاعل والمفعول بل تتعدّاه إلى مواضع التباين الاجتماعي بين إفراد وتثنية وجمع، فللمقام دور غير خفيّ في قدرته التأثيرية على المتلقّي، الأمر الذي أتاح للأمير "عبد القادر الجزائري" أن يهيئ الظروف المناسبة لتقبل مقامته، وما حشده الكاتب من مفردات مثناة ومجموعة كان مناسبا لتأطير خطابه، فالحضور في الخطاب الصوفي كونه فعلا لغويا منجزا يفترض التموقع داخل حيّز الخطاب من جهة، وانضمام المتلقّي إلى زمرة المتذوّقين من أهل المعرفة في الحضرة الإلهيّة من جهة أخرى. إنّه حضور المتعة التي يشتاق إليها كل مريد، لذا زاد المؤلّف من قوّة أفعاله اللّغوية بتحويل تلك المحاضرة التي تستدعي الاستشعار بالظّرف المحيط مكانا وزمانا إلى نشوة ذوقيّة ممتعة حين عبّر عن ذلك بلفظة (مسامرة) والتي جعلها الكاتب بديلا حجاجيّا مقنعا للمستمع المتطلّب لحال الاستمتاع والشوق، فقد قام المؤلف من خلال ذلك التشاكل اللغوي بين صيغتي المفرد والجمع في كل من ألفاظ:(محاضرة– محاضرات)، (مسامرة– مسامرات) و(ناد–أندية) بمحاصرة المتلقي ودفعه إلى الاستسلام أمام مغريات ما سيلقاه في حضرة المتكلم من أنس وألفة ومتعة وهي أحوال ومقامات يرتاض بها الساعي إلى الحقيقة وهنا يتضح المنهج التعليمي التربوي للأمير عبد القادر الجزائري في سلوكه الصوفي.

إنّ الانتقال السلس من صيغة المفرد إلى الجمع يعكس من جهة أخرى نزعة الصوفيّ المريد إلى الانغلاق على ذاته والابتعاد عن مجتمعة الذي لايزال غير راض عن سلوكاته الغريبة في نظر الجماعة، إنّه شكل من أشكال الهروب من الواقع المنبوذ الذي يعجز عن تحقيق غاية الصوفي في التلذّذ بالقرب والوجد من المحبوب.

والتشاكل صوتيا كان أو صرفيا هو أيضا صورة من صور الثنائية التي تتجاذب الإنسان في تكوينه بين روح و جسد، كما هو زاوية انطلاق لرؤيته إلى العالم حوله. و لقد عبّر الأمير عبد القادر الجزائري عن هذه الثنائية بشكل عفوي حين شكّلت لديه بنية تكامل بين السلب والإيجاب، الرفض والقبول أو الجموح والانصياع، فلا يتم العلم حقيقة إلا إذا جمع هوى المرء و عقله.

تلك العفوية لا تعني نفي الانتقاء اللغوي، فالصوفيّ حين يتكلم يتوفّر على كل سمات القصديّة في كلامه و إن كان مأخوذا بحال الوجد من الواقع المعيش، إنّه لا يفقد كامل وعيه بل يتأرجح بين ما يحسّه ويعيش فيه. لهذا يختار الصوفي المتكلّم ألفاظه وفق نسق محدّد وهو انتقاء:" يتضمّن آليا الإقصاء، وذلك الشيء الذي يقصى يبقى على الهوامش كمجال احتمالي من الروابط، والقارئ هو الذي يكشف عن شبكة العلاقات الممكنة"[7] وهذه الشبكة العلائقيّة تبقى محدودة بتوجيه من المتكلّم، حتى لا يقع خطابه في خطر التأويلات اللامحدودة ممّا يشير في كثير من الأحيان إلى فراغه من المعنى أو الهويّة الدلاليّة.

من صور التشاكل الصرفي أيضا نجد صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول اللتين تواتر بسطهما في المقامة بحيث أورد الأمير عبد القادر الجزائري هذه الصيغة حين استغرقه الحديث عن جوهرته المفقودة، وغايته المنشودة؛ فقال:" إلى عين هذه المعشوقة التي هي غير مرموقة، المعلومة المجهولة، المغمودة المسلولة، الباطنة الظاهرة، المستورة الساترة"[8]، فهذا الوصف الذي تراوح بين الظهور والخفاء هو حقيقة التصوّف باعتباره تجربة ذوقيّة يصعب تحديد ملامحها، وتأطير معايشتها بسبب خصوصيتها و دقّتها إلاّ بالمعايشة الفعليّة لهذه الرياضة التربويّة الروحيّة.

يتجاوز حال الوجد والسلب في الحضرة الصوفيّة الشيوخ والمريدين إلى جميع الحاضرين رغبة أو حتى فضولا فنجد زخم أسماء الفاعلين يستغرق المتلقّي بأيّة صورة كان والمتكلّم في هذه الحال لا يسعى إلى مجرّد التواصل معه بل يهدف إلى استمالته ليتحوّل بدوره إلى مريد طالب الدربة والتعلّم، إنّه نوع من التأثير الروحيّ الذي لا يمكن مقاومته حين ينطلق من الفضول بداية ويصل إلى الحلول في حضرة الوجد والشوق نهاية المطاف؛ فيقول:" فرأيتهم بين سادم باهت، لا هو بالحاصل ولا الفايت، وبين حاير واقف، التبست عليه المواقف"[9]، والحيرة التي يقع فيها الداخل إلى الحضرة ناتجة عن كونها مخالفة لواقع العامّة من البسطاء في سلوكاتهم وتصرّفاتهم. وبهذا الوصف يهيئ المتكلّم مخاطبه لقبول الواقع الجديد في نوع من تخفيف الصدمة، وهذه مسؤولية الشيخ أمام مريديه فعليه أن يأخذ بأيديهم ويسهّل عليهم كل الصعوبات التي قد تثنيهم عن متابعة السلوك.

و إذا اعتبرنا التشاكل الصرفي بكل صوره صيغة برهنة وحجاج لأنّه يثبت الطبيعة البشرية في طلب التوازن والوسطيّة عن طريق تدرّج الانتقال في سلّم التأثير الذهني من خلال التلاعب بصور اللفظ في اللغة زيادة ونقصانا بما:" استدعته الوظيفة الحجاجيّة للغة وبالتالي رقيّ وقع الكلمة من خلال موقعها في السلّم الحجاجي؛ إذ الانتقال من صيغة إلى أخرى بما يقتضيه هذا الانتقال من زيادة إنّما هو في الحقيقة انتقال من درجة إلى أخرى"[10]، فالأمير عبد القادر الجزائري استغل هذه الطبيعة ليكون أكثر إقناعا وتأثيرا بل يحاول أن تتحوّل تلك البنية إلى فعل واقع.

لقد تحوّلت لغته في المقامة إلى قرع للأصوات المتقاربة المخارج والتشكيل الصرفي من اسم فاعل واسم مفعول وكأنّه يوحي إلى المتلقّي بأنّه لا مفرّ من أن يصل إلى الغاية ذاتها التي حدّدها له المتكلّم:

معشوقة ⟵ مرموقة

طامحة ⟵ جانحة ⟵ طافحة ⟵ طامحة.

تلك الغاية هي انقلاب للمفاهيم الظاهرة بغلبة الفاعل على المفعول والظاهر على الباطن، فبعد الصراع الذي بسطه الأمير عبد القادر الجزائري وعاناه في بحثه عن معشوقته المعلومة المجهولة بلغها حين رأى ذاته واكتشف أنّها:" أنا، ويتبيّن لي أنّني الطالب والمطلوب، والعاشق والمعشوق"[11].

لعلّ الذي يلفت انتباهنا أكثر في التشاكلات الواردة في الفقرة الأولى من نص المقامة الأميرية هو الانتقال اللطيف السلس من الواقع المادي المحسوس إلى عالم الحقيقة، وهو العالم الذي تنتفي فيه الذوات وتتلاشى أمام ذات أكبر و أخطر لا يحدّها حدّ و لا يستوعبها فكر ولا قلب :" لأنّ حقيقة معرفته لا يطيقها الخلق، ولا ذرّة منها؛ لأنّ الكون بما فيه يتلاشى عند ذرّة من أوّل باد يبدو من بوادي سطوات عظمته، فمن يطيق معرفة من يكون هذا صفة من صفاته؟ فلذلك قال القائل: ما عرفه غيره ولا أحبّه سواه، أنّ الصمديّة ممتنعة عن الإحاطة والإدراك"[12]، فالمريد ينتفي أمام شيخه والشيخ ينتفي بدوره أمام معشوقه. هنا عبر المؤلف عن مرحلية التلاشي والتدرّج في الانتفاء بالذات حين انتقلت أفعاله الكلامية من دور الاستقطاب إلى دور الإيحاء. والإيحاء مدخل إلى التخييل الذي يدفع كثيرا منا إلى الاقتناع بقضايا قد لا نراها مجسّدة في الواقع بقدر ما هي أحاسيس تتراءى في أذهاننا وعقولنا الباطنة فـ:" الحجاج يجد في الغموض أرضيّة خصبة، لأنّ الحقيقة عندها لن تكون واحدة أو لا يمكن الحسم في شأنها...لذلك ذهب كلّ من نظّر للحجاج إلى تأكيد شدّة حاجتنا إليه في عالمنا هذا لأنّه غموض على غموض"[13].

أمّا عن صور التشاكل الصوتي الماثلة أغلبها في السجع والجناس الناقص، والحاضرة حضورا بارزا في المقامة كان لها الأثر البالغ في تكريس مظاهر الحجاج، وهي المظاهر التي نجزم بأنها لا تتوقف عند حدود توصيل الدلالة إلى مسمع المتلقي بقدر ما هي ماثلة في ذلك الجرس الصوتي الذي يصاحبه مدة زمنية غير وجيزة، ليتحول هذا الصدى إلى متكلم خفيّ داخل ذات المستمع فيقع التبادل الخطابي في الأدوار بين المتكلّم والمستمع بناء على هذه الوضعية ويتحقق بفعلها مفهوم الحجّة الحيّة، من هنا كان اختيار أصوات بعينها نوعا من الإلحاح الحجّي الطويل الأمد، فمؤلّف المقامة لم يتوان عن تكرار الأصوات المتقاربة في مختلف فقرات النص باحثا بذلك عن التأثير النفسي في المتلقي. حين نتوقف عند فواصل من مثل قوله: " فجاءوا في سمرهم بكلّ طرفة **غريبة**، ومستظرفة **عجيبة**، وكان الحديث **شجونا** و**ألوانا** و**فنونا**"[14] نعلم أنّ المتكلم يستميل المستمع بأذنه قبل فكره، حتّى إذا استمكن منه تحولت تلك العبارات بفعل قدرتها الاستدلالية الحجاجية الكامنة في ميل الإنسان بطبعه إلى الطرب حالا، و في الوقت نفسه إحاطة المتكلم بهذه المعطيات إلى أفعال منجزة سلوكيا تجسدت في صورة الإذعان للمتكلم والتسليم بأقواله ومعتقداته منذ البداية فيقول:" يطير النّاس إليها كلّ مطار، ويرتكبون الأخطار، ويستعذبون دونها الموت الأحمر، ويركبون لطلبها المكعّب الأسمر، ولا يصل إليها إلاّ الواحد بعد الواحد في الزمان المتباعد، فإذا قدّر لأحد مشارفة حماها، ومقاربو مرماها، ألقت عليه إكسيرا لا له مادّة ولا مدّة، ولا عين معتدّة"[15].

ولأنّ الترنّم لسماع ترتيبة معينة وإيقاع محدّد له الأثر البالغ في توجيه السامع بفكره نحو موضوع ما، ركّز الكاتب الأمير عبد القادر الجزائري على صوت المتكلم (الأنا) في موضع الوصول وكانت الياء الممتدة بعمقها وسعتها وصداها خاتمة لبحثه عن الحقيقة فيتحول الجميع متكلما ومستمعا إلى (أنا) التي لا يخالطها ريب :" فما كان هجري للذّاتي إلاّ في طلب ذاتي، ولا كانت رحلتي إلاّ في نحلتي، ولا وصولي إلاّ إليّ، ولا تفتيشي إلاّ عليّ، ولا كان سفري إلاّ منّي فيّ إليّ"[16].

يبرع المتكلّم في هذه المقامة في استخدام كلّ الوسائل المتاحة له قصد تغيير فكر المتلقّي بما يسوقه إلى التسليم بسلوكه والاعتقاد بمذهبه في التصوّف، واستغلال شهوة المرء في المتع بأنواعها سبيل إلى التحكّم فيه؛ كذلك الأمير عبد القادر وظّف حاجة المستمعين إلى التمتّع بتناغم الكلمات في تملّك أذهانهم و أفئدتهم فأغرق في استعمال الجناس الناقص خاصّة وكأنّه التنويم المغناطيسي الذي يلجأ إليه المعالج النفسي ليخرج مكنونات مريضه، مع التنويع في طرق التجنيس بين تغيير في بعض الحروف أو الانتقال في الحركات من كسرة وفتحة ضمّة فيقول:" ويجهّلونه ولو كان أعلمهم، ويسفّهونه ولو كان أحلمهم، ويستبيحون منه العِرض، في الطّول والعَرض، ويجعلونه مرمى غمزهم ولمزهم، ونبزهم ووكزهم"[17].

يصبح التشاكل الصوتي بين المفردات في هذه المقامة أحيانا كثيرة مبعثا على الإلحاح و نوعا من الإكراه على تقبّل القول واعتقاد الفكرة، فتكرار المعاني إلى جانب تكرار الأصوات المتقاربة بين الألفاظ في متتالية من العبارات والجمل حصار للمتلقّي لا مفرّ من الاستسلام أمامه كما في قول مؤلّف المقامة:" وطريق مطلوبك دارسة، وأعلامها دارسة، بحرها تيّار وهواؤها نار، وأرضها مفاوز قفار"[18].

لقد كان لتوظيف بنية التشاكل الصرفي والصوتي في مقامة الأمير "عبد القادر الجزائري" طعم خاص حيث انتقل بسمع القارئ إلى مرحلة التذوق القسري التي لا يستطيع أيّا كان أن يتهرّب منها عند اطّلاعه عليها، إنّها قدرة الاستحواذ والسيطرة على المتلقي بعقله وروحه، وهنا يتجلّى الشيخ الصوفي المربّي الذي يأخذ بيد مريده طالب السلوك في الطّريقة إلى حيث الحقيقة قريبة رغم غموضها وتلاشيها ظاهرا.

2_ بنية التضاد:

أمّا إذا تحوّلنا إلى دراسة ظاهرة التضادّ التي سيطرت على كثير من فقرات المقامة بشكل لافت؛ والتي ترجمت جانبا من بحث المتكلّم عن الحقيقة الذوقيّة في علم القوم. فجمعه بين الوحدات المتقابلة من عباراته إنّما أراد به تمرير تصوّر للمستمع بأنّه لا مجال لأن ينكر ما سيأتيه به من تعريفات وحدود في فهم حقيقة التصوّف؛ إنّها الحقيقة التي لا تتم إلاّ بالرياضة والمجاهدة بل المعايشة المباشرة لهذه التجربة الروحيّة، فلا يكتفي المرء بمجرّد السماع أو القراءة عن هذا المجال حتّى يبني تصوّرا متكاملا سليما عنه ولعلّه السبب المباشر الذي يفسّر كثرة المنكرين المعادين لهذه التجربة الروحيّة الغامضة.

تبدأ عملية البحث عن الحقيقة التي هي محجّة كل مؤمن عند الأمير "عبد القادر الجزائري" في مقامته من خلال الطّباقات القائم وفقها نسيج النص، وهي طباقات في صورتيها السالبة والموجبة يسعى بها صاحبها إلى التأثير في فكر المتلقي وموقفه من الموضوع، فالمتكلّم حين يتموضع في الخطاب تكون غايته الأولى تضييق الخيارات الفكرية لدى السامع حتّى يسلّم له بما يقول ويعتقد، لا من باب الإكراه إنّما بالإقناع وتسليم الرضا في أمهر صور المحاججة والتواصل حين يقول:" رأيت وما رأيت، وما رميت إذ رميت"[19]، وهي حالة تترجم تمحور المتكلّم حول ذاته في انطلاقه منها وعودته مع المستمع إليها، فحين يحشد المخاطب مفردات متقابلة من نحو : (معلومة–مجهولة)، (مغمودة – مسلولة)، (باطنة– ظاهرة)، (مستورة– ساترة)، (الطالب– المطلوب) إنّما يريد بذلك تأكيد إحاطته بالعلم الذي يجاري فيه القوم والمستمع معا، كما أنّه يهدف بهذا التقابل إلى سوق المتلقي إلى معنى وحيد لا غيره وهو تفرّد حقيقة علم الحقيقة واستحالة إيجاده في الظاهر

المعلوم ولا في الباطن المجهول إذ القوم من أهل السلوك:" لا يلاحظون حركة من حركاتهم الظاهرة والباطنة يوماً إليها في الحقيقة إلاّ وهي منطمسة تحت سلطان القدرة وإنفاذ المشيئة، وإن أضيفت إلى المضاف إليه"[20] بل هو ماثل في كلّ شخص في ذاته حتّى وإن حاول إنكاره المنكرون أو اختلف فيه المشكّكون:" فمنهم من سلّم وأنصف، ومنهم من ألحّ وتعسّف"[21].

لذا ألزم المتكلّم نفسه في المقامة بالردّ على فئة المنكرين المشكّكين بإثبات عقليّ؛ من خلال بحث كلّ شخص في ذاته عن المعاني التي بسطت عليه وجرّه إلى خوض تجربة الذوق الروحيّ بوعيه، حتّى إذا بلغ إلى موضع إيجاد تلك الذات المنشودة يكون قد وقع على الحقيقة المتعلّقة بالمعرفة التي هي :" على ثلاثة أوجه: معرفة إقرار، ومعرفة حقيقة، ومعرفة مشاهدة؛ وفي معرفة المشاهدة يندرج الفهم والعلم والعبارة والكلام"[22] أي يكون قد لامس حقيقة العلم بوقوع الحجّة عليه من نفسه. و هذا ما عبّر عنه صاحب المقامة حين قال: " فما كان هجري للذّاتي، إلاّ في طلب ذاتي، ولا كانت رحلتي إلاّ لنحلتي، ولا وصولي إلاّ إلي، ولا تفتيشي إلاّ عليّ، ولا كان سفري إلاّ منّي فيّ إليّ"[23].

يمثّل التضاد في هذه المقامة جانبا من الصراع الذي يعيشه الباحث عن الحقيقة في ذاته ومع غيره، حتّى إنّ الأمير عبد القادر الجزائري يراوح بالمستمع مكانه في تقابل تركيبي تتواجه فيه الكلمات مثبته ومنفية لتجسّد هول ما يعانيه المريد الصوفيّ الباحث عن الحقيقة فيقول:" رأيت وما رأيت، وما رميت إذ رميت"[24] إنّها دهشة الشهود التي يصبو إليها كل عارف .

لا يمكن الجزم دوما بأنّ كل تضاد يقع في نصّ ما هو انعكاس للبحث عن الحقيقة أو توضيحها، فقد يتحوّل إلى دليل تشويش وبلبلة يقع فيها المتكلم، إلاّ أنّ هذا الحكم لا ينطبق على ما جاء في مقامة الأمير عبد القادر الجزائري لأنّه أتى فيها على أكبر قدر من التقابل الدلالي الذي اعتبره برهانا له أمام المستمع، بل بلغ به الحدّ من الحجاج أنه أخذ يراوح التراكيب بحيث تدرك شتى الفئات التي تتلقّى خطابه أنه يعي ما يقول و يعتقد، فيتحوّل بتقابله إلى نوع من الكرّ والفرّ في عدة مواضع منها قوله:" ويجهّلونه ولو كان أعلمهم، ويسفّهونه ولو كان أحلمهم، ويستبيحون منه العرض، في الطول والعرض"[25] وكأنّه في هذه الحال يعنّف سامعيه من المريدين أو الأعداء على اعتقادهم الخطأ في فكره أو اللّغو في حديثه. في مثل هذا النوع من الخطابات يحق للمتكلم توقع ردة فعل المتلقي فيبني عليها خطّة خطابيّة سلفا يوظف فيها شتّى أسلحته اللغوية، التي اختار منها الأمير التقابل الدلالي أو التضاد.

الخاتمة:

نخلص بعد القراءة الوجيزة التي أتيحت لنا في نصّ مقامة الأمير عبد القادر الجزائري الواردة في مقدّم مؤلّفه "المواقف الروحيّة والفيوضات السبوحيّة" والذي هو في مجمل مضامينه كتاب في التصوّف، إلى عدد من النقاط أهمّها:

1. أنّ ما جاء في المقامة هو بدرجة كبيرة حالة ذوقية غلبت على صاحبها حاول فيها جمع أطراف تجربته الصوفية، كما حاول أيضا أن يعرض تصوّره الخاصّ عن تلك التجربة التي لا تخلو من غموض وتعقيد لا ينجلي إلاّ للمتمرّس في الطريقة، إلاّ أنّ المحاذير التي أشار إليها في علم القوم نابعة في مجملها من جهل الكثيرين بعلوم

الشريعة، حيث قد شدّد التعنيف على الخوض في هذه التجربة دون إلمام حقيقي بتلك العلوم لما فيها من حدود تحفظ طالب السلوك من الوقوع في الخلط والضلال.

2. أنّ التجربة الصوفيّة تستلزم في طالبها أن يكون حكيما ملمّا بشتى العلوم والفنون، سواء منها الدينيّة أو الدنيويّة، حتى يتسنّى له التمييز بين ما صحّ الأخذ به وما لم يصحّ ببصيرة نافذة وعقل واعٍ، وفي هذا إشارة إلى المتطفّلين المدّعين بهذا العلم الآخذين بظواهر الأمور قصورا منهم وسذاجة.

3. أنّ الحجاج اللّغوي لا يتوقف عند التركيب بمعناه الواسع نحويّا وبلاغيّا، بل يمكن أن يتحقّق الحجاج في الصوت إذا أحسن المتكلم النفاذ منه إلى المتلقّي، فقد يستغني المرء في خطابه عن تعقيد الصورة البلاغية ليحقّق حجّيّته، حيث يتوهّم الكثير أنّ العبارة التي تخلو من التخييل تفقد بلاغتها و أحيانا قصديّتها الاستدلاليّة غير أنّ التركيز على قراءة التشاكل الصرفي والصوتي يؤكّد توفّر الحجّة في أصغر مكوّن للكلمة حتّى قد يصل التأثير الحجاجي إلى درجة الصمت وهو ما اتفق عليه الحكماء بقولهم:" الصمت حكمة".

4. يمكن للتضاد أو التقابل الدلالي إذا كثر في نصّ ما أن يؤدّي إلى غموضه أو على الأقلّ ابتذاله، غير أنّ هذه البنية في الخطاب الصوفيّ تحديدا تمثّل ضرورة للمريد المبتدئ حتى ترسم له حدود الطريقة ومفاهيمها باعتبارها قواعد ومبادئ لا يحقّ له الحيد عنها، فيعمل الشيخ المربّي على إزالة العوائق التي تعترض طريق المريد، خاصّة ما خفي منها لاشتباهها بالحقائق ومخالطتها دقائقها.

و إذا كان بحث الدارسين للّغة وعلومها في مختلف التوجّهات اللّسانية لم يغفل أهميّة انتقاء الوحدات اللّغوية من أصوات ومفردات في تحقيق البعد الدلالي والجمالي لأيّ خطاب، فإنّ الدرس التداولي في محطّة الحجاج لم يستثن بدوره أيّ مكوّن لذلك الخطاب وحقيقة تأثيره المباشر وغير المباشر في تحديد مسار التواصل و تموضع طرفي العمليّة التبادليّة صوتيّا وذهنيّا، من المعاني والأفكار التي تعكس معتقدات وأيديولوجيّات متباينة أو متكاملة. وثنائيّة التشاكل والتضاد جزء من تلك المكونات اللّغوية التي حققت هذه البنية التواصليّة الحجاجيّة.

الهوامش:

[1]– ينظر : جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة،كيف ننجز الأفعال بالكلام،ترجمة عبد القادر قينيني، دط، 1991م، ص9.

[2]_ ينظر : جون أوستين، المرجع نفسه، ص:136.

[3]_ ينظر :طه عبد الرحمن، اللسان والميزان العقلي، أو التكوثر العقلي،المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، ت 1998م، ص:254.

[4]– ينظر : طه عبد الرحمن المرجع نفسه، ص:255،254.

[5]_ محمد عبد العزيز عبد الدايم: النظرية اللغوية في التراث العربي،دار السلام للطباعة والنشر، مصر ،ط1،ت2006م،ص120، 121.

[6]– الأمير عبد القادر الجزائري: المواقف الروحية والفيوضات السبوحية، اعتنى به عاصم إبراهيم الكيالي، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، ت2004م، ج1، ص: 28.

[7]_ فولفغانغ آيزر : فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب، ترجمة: حميد لحمداني، جيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل_ فاس، دت، دط، ص:79.

[8]– ينظر طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج، سلسلة دروس بجامعة أغادير كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ص9، 10.

[9]_ الأمير عبد القادر الجزائري: المواقف الروحية والفيوضات السبوحية، ج1، ص 28.

[10]_ الأمير عبد القادر الجزائري: المصدر نفسه، ص 29.

[11]_ عز الدّين الناجح: العوامل الحجاجيّة في اللغة العربيّة، مكتبة علاء الدين، صفاقس، ط1، 2011م، ص 126.

[12]_ الأمير عبد القادر الجزائري: المصدر نفسه، ص:28.

[13]_ أبو نصر عبد الله السراج الطوسي: اللمع في تاريخ التصوّف الإسلامي، تحقيق: عماد زكي البارودي، المكتبة التوفيقيّة، مصر، دط، دت، ص: 40.

[14]_ سامية الدريدي: الحجاج في الشعر بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2011م، ص: 62،63.

[15]_ طه عبد الرحمن: التواصل والحجاج، ص: 9،10.

[16]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:28.

[17]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:28.

[18]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:28.

[19]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:29.

[20]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:29.

[21]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:28.

[22]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:30.

[23]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:28.

[24]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:28.

[25]_ الأمير عبد القادر : المصدر نفسه، ص:29.

أدوات التحليل اللغوي في نقد الاستشراق الجديد

كتاب دفاعا عن القرآن نموذجا

د. محمد المحفلي

مركز دراسات الشرق الأوسط

جامعة لوند، السويد

الملخص

تُركِّز هذه القراءة على تحديد ودراسة، أدوات التحليل اللغوي، التي تتضمنها المناهج النقدية الحديثة، والتي وظفها كمال أبو ديب في كتابه دفاعا عن القرآن، ليرد على دعوى توماس هولاند ومعلمته باتريسا كرونة المقدمة في برنامج تلفزيوني على القناة الرابعة في أنجلترا، حيث ادعيا أنّ الرسول (ص) شخصية غير حقيقية وأنّ القرآن مزوّر، ابتدعهما الخليفة الأموي عبدالملك بن مروان، ليشيد له وللعرب أمجادا ينافس بها الحضارة البيزنطية، معتمدين على أربع حجج، اثنتان من داخل القرآن واثنتان من خارجه، فناقشهما ورد عليهما مستخدما الكثير من الأدوات النقدية. بيد أنّ الدّراسة ركّزت على أدوات التحليل اللغوي التي تعتمد عليها بشكل رئيس المناهج النصّية، الشكلانية والبنيوية والأسلوبية والتفكيك، بما أنها جميعها تعتمد على أدوات التحليل اللغوي الذي بدأ مع ديسوسير. فقد حاولت القراءة رصد فعالية تلك الأدوات، وكيفية اشتغالها خدمة لأهداف الكتاب وتحقيق غرض تأليفه، حيث وظفها أبو ديب ليصل إلى دحض دعوى هولاند/كرونة، ومن ثمة إثبات أنّ القرآن نصّ متماسك موحّد بمؤلف وحيد، وأنّ شخصية الرسول (ص) حقيقية لها دورها وتأثيرها ليس في العرب والمسلمين فقط ولكن في التاريخ والعالم.

Abstract:

This paper aims to study and analyze the tools of linguistic analysis contained in the modern monetary methods, which used by Kamal Abu Deeb in his book “in Defense of Qur'an” to respond to the claim of Thomas Holland and his teacher Patricia Krona presented in a television program on Channel 4 in England. They claimed the prophet Mohammed is a false personality and that the Qur'an is forged, invented by the Umayyad caliph Abdul Malik bin Marwan. The study focuses on the tools of linguistic analysis on which the textual methods, formalism, structuralism, stylistic, and deconstruction approaches are based, since they all depend on the linguistic analysis tools that established by Disusier. The study tried to examine the effectiveness of these tools, and how to work to serve the goals of the book and the purpose of its authorship, where Abu Deeb used to refute the case of Holland / Crowna, and

hence prove that the Qor'an coherent text unified with single author, and that prophet Mohammed is real person, recognized, not only in Arabs and Muslims but in history and the world.

المقدمة

يعدُّ كتاب كمال أبو ديب "دفاعا عن القرآن" عملا ذا طابع علمي وأكاديمي، يتصدَّى فيه لنصٍّ منشور عبر وسائل الإعلام المرئية، معتمد على الصوت وسلطة الصورة، أكثر من سلطة النصِّ نفسه. فقد كان البرنامج المذاع على القناة الإنجليزية الرابعة، الذي يُقدِّمه مستشرق يستعمل البحث الآركولوجي لنقد القرآن والنبي والمسلمين والعرب. مُدَّعيا أنَّ القرآن أُلِّف في نهاية القرن السابع وبداية القرن الثامن، وأنَّه مختلق من قبل شخصية عبدالملك بن مروان، وأنَّه بمؤلفين مختلفين، كما أنَّ شخصية محمد (ص) شخصية مخترعة صنعها عبدالملك بن مرون ليبني له وللعرب أمجادا تناطح أمجاد بيزنطة. وقد استطاع كمال أبو ديب أن يجعل من نصِّ الملتميديا هذا، نصًّا محوريا، يحاكمه بواسطة الأدوات النقدية المعتمدة على مناهج علمية حديثة، فينقدها نقدا علميا محكما، ليصل إلى نقض الدعوى وإقامة ضدها بالضرورة.

تحاول هذه القراءة أن تتلمَّس فعالية الأدوات اللغوية التي تستعملها المناهج النقدية الحديثة كالشكلانية والبنيوية والأسلوبية والتفكيك وغيرها، التي هي في النهاية نتاج دراسات لسانية ولغوية، وكيف يشتغل بها بوصفها إجراء عمليا؛ للوصول إلى نتائج علمية متماكسة، قادرة على الصمود أمام هذه الآلة الإعلامية، التي توظف كل إمكاناتها؛ من أجل تثبيت ادعاءتها. وعلى الرغم من أنَّ كمال أبو ديب قد استعمل الكثير من الأدوات غير اللغوية، كالحجج العقلية، والمصادر التاريخية، ونتائج البحث الآركولوجي والتاريخي، فإن القراءة هذه سيقتصر اشتغالها على تبين فعالية أدوات التحليل اللغوي في مواجهة الاستشراق، في واحدة من أحدث نسخه.

وستتضمن القراءة قسمين: يبحث الأول في مفهوم الاستشراق بصورة عامة، من وجهات نظر مختلفة، كما سيتدرَّج للوصول إلى بحث صور الاستشراق، والفرق بين صورته الكلاسيكية والجديدة، وموقف الاستشراق من القرآن؛ كون البحث هنا جزءا من هذا الاتجاه المستمر منذ قرون، للوصول إلى فحص مفهوم الاستشراق الجديد وتحليله، بوصفه مدخلا لهذه القراءة.

في حين يركِّز القسم الآخر على الجانب التحليلي، بداية بتحديد المتن المردود عليه والمتن المدروس، ومنهجية كلٍّ من المتنين، والقضايا المركزية التي يتناولها للوصول إلى تقسيمات يمكنه الرد عليها، بداية بمدخل عن التحليل اللغوي والنص والسياق، ومن ثمَّ الدخول إلى الأدوات البنيوية، والشكلانية، والتفكيك. وتبين كيفية اشتغال كل منهج داخل العمل، وفحص قدرة كل أداة على أداء دورها اللازم في تدعم الحجج اللازمة التي أرادها المؤلف، للوصول إلى رؤية كلية موحدة.

مدخل منهجي، الاستشراق القديم والجديد

في مفهوم الاستشراق:

يُعدُّ الاستشراق أحد العوامل التي يضعها مؤرخو النهضة العربية الحديثة، لا سيما في مجال الفكر والثقافة والفن والأدب، والتحول من العصور الوسطى التي اتسمت بالانحطاط، إلى العصر الحديث المتسم بالنظريات والتجارب والعلوم الحديثة. ولكنه موضوع إشكالي، ففي حين يرى البعض أنَّه يحمل هذه الأهمية الإيجابية في الفكر والثقافة والأدب العربي، فإنَّ

آخرين يرون أنَّ الاستشراق كان دوره سلبيا مناهضا للإسلام والعرب والمسلمين بصورة شاملة. ولقد شغل موضوع الاستشراق الكتَّاب والباحثين والمفكرين، سواء في الغرب أو في العالم العربي حيث أنتج تقريبا "أكثر من ستين ألف كتاب في الاستشراق وعنه وحوله، صدرت خلال القرون الخمسة الأخيرة"[1]، منها ما هي مؤلفة من قبل مستشرقين، ومنها ما كتب عن هذه الدراسات الاستشراقية أو مناقشة الموضوعات التي تنتج عنها.

إن أبسط تعريف للاستشراق –من خلال الاطلاع على مجمل الدراسات التي بحثت فيه– هو أنه يطلق على كل ما يقوم به غربيون تجاه الشرق، حضارة ودينا ولغة وأدبا وفكرا وثقافة وحياة اجتماعية. ويمكن هنا الاطلاع على مفهوم أدوراد سعيد للاستشراق بوصفه أحد أهمِّ المفكرين الذين تناولوه بدراسة علمية مُعمَّقة، إذ يقول عنه في استدراكه: "الاستشراق كدائرة في الفكر والخبرة يشير بالطبع إلى العديد من الميادين المتقاطعة: أولها العلاقة التاريخية والثقافية بين أوروبا وآسيا، وهي علاقة تمتد في 4000 سنة من التاريخ، وثانيهما النظام التدريسي العلمي في الغرب، والذي أتاح في مطلع القرن التاسع عشر إمكانية التخصُّص في دراسة مختلف الثقافات والتراثات الشرقية، وثالثها الافتراضات الأيديولوجية، والصور، والأخيلة الفانتازية عن منطقة من العالم اسمها الشرق، مهمة بصورة راهنة وملحَّة بالمعنى السياسي. القاسم المشترك النسبي بين هذه الجوانب الثلاثة من الاستشراق هو الخط الفاصل بين الشرق، والغرب"[2]. وفي هذا المفهوم يبدو منظور أدوارد سعيد للاستشراق متضمِّنا رؤيته المعمقة تجاهه بوصفه علما وممارسة. كما يرى أيضا بأنَّ جوهره " التمييز الذي يستحيل اجتثاثه بين الفوقية الغربية والدونية الشرقية"[3]، وهذا الجوهر الذي توصَّل إليه أدوارد سعيد نتيجة للربط بين الاستشراق بوصفه مجالا للدراسة، والاستشراق بوصفه هوية تحاول بعض المؤسسات وضع الشرق –من خلاله– نقيضا للغرب بثقافته ومنهجه وعقليته الفوقية. وما يمكن الأخذ به سواء من مفهوم سعيد، أو من الدراسات الأخرى التي تناولت هذا المفهوم هو أنها متفقة جميعها على وضع الاستشراق بوصفه ممارسة منهجية، بغض النظر عن الإطارات الأخرى التي تندرج فيها، أو الأهداف المعلنة أو غير المعلنة التي يحتويها. وهو ما سيتم بسطه لاحقا.

والمستشرق لفظ يطلق في الجانب الأكاديمي على كل من يتخصص في أحد فروع المعرفة المتصلة بالشرق من قريب أو من بعيد[4]، وبما أنَّ الاستشراق كان في بدايته لأغراض دينية، يستهدف دراسة الشرق لا سيما الإسلام من أجل مواجهته، في إطار الصراع الديني في العصور الوسطى بين المسيحية والإسلام، فإن الاستشراق هنا قد يعد عنصرا سلبيا، من منظور الشرق والمسلمين، في حين سيكون له بعد إيجابي من منظور الغرب أو المؤسسات الغربية. وهكذا فما يرى في الشرق عنصرا سلبيا سيكون في الغرب عنصرا إيجابيا. بيد أن الاستشراق لم يظل في الجانب الديني بل اتخذ اتجاهات مختلفة منها الاقتصادية والسياسية والعلمية المعرفية؛ لهذا تتعدد نظرة الباحثين لهذا الجانب، وتتوزع بين النظرة السلبية للاستشراق والإيجابية وما بينهما. وعلى الرغم من أنَّ أدوارد سعيد يصرِّح بأنَّه ليس ضدَّ الاستشراق ولم يقل إنَّ الاستشراق بعمومه شرير وزلق ولكنه –كما يرى– تتسيَّده بنية من المواقف، التي لايمكن استبعادها أو غضّ الطرف عنها، وأنَّ جهاز تجمع المستشرقين له تاريخ نوعي في التواطؤ مع السلطة الإمبريالية[5]. وهو صراحة يتخذ موقفا واضحا منه بعمومه حيث يصفه بأنه: "من حيث هو جهاز ثقافي هو عدوانية ونشاط ومحاكمة وإرادة للحقيقة، ومعرفة الشرق وجدت من أجل الغرب أو هكذا بدا لعدد لا يحصى من المستشرقين الذين كان موقفهم من الموضوع الذي اشتغلوا عليه إما أبويا أو متعاليا صراحة"[6]. فهو لا يرى بأنَّ الاستشراق بعمومه سلبيا ولكنه يرى أنَّ هناك بنية عامة سلبية وبذلك يكون الجانب الإيجابي فرديا واستثنائيا، إذ يكون خارج إطار البنية السلبية التي يقوم عليها الاستشراق.

ولكن من منظور آخر إذا كان هناك من الكتاب الغربيين أو المستشرقين من انتقص من العرب أو المسلمين بصورة عامة، فالتاريخ العربي قديمه وحديثه ممتلئ بهذه النماذج، كالتمايزات بين المسلمين ذاتهم المتمثل في الصراع بين العرب والفرس والترك، أو التمايزات داخل المسلمين بطوائفهم، أو بمناطقهم، أو بتوجهاتهم السياسية. كما أنَّ هناك من العرب من ينتقص من الدم السامي جاعلا التفوق الغربي أو الآري وهو ما يسميه خيري منصور بالوعي السالب عند تقصيه عدد من الكتاب العرب الذين يؤمنون بنظرية التفوق الآري على السامي وعلى غيره من الأجناس[7]. وهكذا يمكن القول: إذا كان الغرب من منظور مؤسساته يعمل من أجل صالحه، فإنَّ هناك من داخل العرب والمسلمين والشرق من يعمل ضد نفسه بوعي أو بغيره، وإذا كانت هناك سلبيات للاستشراق –وإنْ كانت هي الأغلب– فإنَّ هناك مؤثرات إيجابية لا يمكن إنكارها، وإذا لم تظهر حركة الاستشراق فإنَّ العالم العربي والإسلامي كان سيخسر هذه الحركة المعرفية ربما أكثر مما يخسر بوجودها.

الاستشراق، والاستشراق الجديد:

تحوّل الاستشراق عن صورته الكلاسيكية مع بروز المناهج العلمية الجديدة، وتوسُّع المناحي الأكاديمية، واتخاذ العلم طريقا جديدة مستقلة –نوعا ما– عن الجانب السياسي للمؤسسات الرسمية في البلدان الغربية. لكن هناك من الباحثين من يرى أنَّ المستشرقين –في نظرتهم للإسلام، وبالرغم من تحديثهم واستعمالهم مناهج مختلفهم– فإنَّهم " يلتقون في الغالب الأعم على هدف واحد هو الوصول إلى ما يؤيد اعتقادهم بأنَّ الإسلام دين بشري من صنع عقيدة فردية أو ظروف اجتماعية أو اقتصادية"[8]. ولكن هناك من يرى أنَّ الاستشراق قد بدأ يتنزه من رواسب الدوافع السلبية القديمة التي كانت تغلفه، حيث "شهد القرن التاسع عشر والعشرون دراسات كثيرة جادة للمستشرقين وإذا كان بعضها قد أثار ومازال يثير الكثيرمن الجدل وشاب بعضها الآخر نوازع العنصرية أو أطلب منها روائح الأهداف القديمة؛ مما جعل البعض يصدق عن هذه الدراسات في مجملها، فإنَّ الكثير منها اتسم بالموضوعية وبالجهد العلمي المنظم وبالمناخ الذي يبعث على الإعجاب من قدرة العلماء على المثابرة على هدفهم وإفناء العمر في سبيله"[9]، وبين هذا وذاك لا يمكن إنكار وجود هذه الحركة العلمية الجديدة التي انتظمت عبر مراكز بحث مستقلة ومتخصصة، تنظر إلى الشرق والعالم العربي والإسلامي كحقل دراسة مثله مثل أي مكان آخر على وجه الأرض، وفي الوقت نفسه لا يمكن إنكار بقاء الدوافع العنصرية والحقد والتعصب الذي لا يخلو منه زمان ولا مكان.

إن هذا الجدل، وهذا التحول العلمي والعملي في الاستشراق، الذي انقلب من حيث المفهوم والمصطلح إلى طريقة الأداء، قد رافقه تحول في العمق أيضا. فالاستشراق والدراست الشرقية قد أصبحت تحمل معها مصطلحا جديدا، هو دراسات الشرق الأوسط، أو دراسات الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، جنبا إلى جنب مع دراسات آسيا، وأمريكا الجنوبية، والدراسات الأفريقية، وغير ذلك. ومن ثم أصبحت هذه المراكز تقوم على أدوات أكاديمية وعلمية مستقلة، وبأداوت منهجية جديدة، مستفيدة من التطورات في حقول المعرفة، والمناهج المتنوعة في المجال الاقتصادي والاجتماعي، والتقني، وغيره.

ومن هنا يظهر ما يطلق عليه الاستشراق الجديد، الذي يختلف الباحثون في تحديد ماهية هذا التجديد أو ماذا يكون الجديد فيه، فنجد أنَّ أدوارد سعيد يعني به تحديدا: ذلك الاستشراق الذي مدَّ المستعمر بالمادة اللازمة التي أعانته على السيطرة على شعوب المنطقة[10]، وهكذا يأخذ الجديد بعدا استعماريا؛ مما يجعل هذا الاستشراق أشدَّ خطرا وسلبية من القديم. في حين يرى باحث آخر أنَّ الاستشراق الجديد يعني: "الاندماج في أنساق النقد ما بعد الحداثوي، والتفاعل مع نظريات النقد ما بعد الاستعماري والمدارس التفكيكية من حيث تركيزه على التعددية الثقافية والنسبية ومناقشته للأساطير الأساسية للحداثة، وسعيه لتجاوز ادعاءات المركزية، والكونية والعقلانية الفجة"[11]، فهو يربط بين الاستشراق والمناهج الحديثة التي تدرس الجوانب

الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مستفيدا من هذه المناهج في دراسة الشرق دراسة علمية حديثة، مستندة على هذه المناهج، بيد أنَّ باحثا أمريكيا يؤكِّد أنَّ الشرق يمثل في هذه الحالة حقل اشتغال جديد، ومكان صالح لتطبيق النظريات التي تنتج في معامل الغرب ومراكز أبحاثه[12].

إن انتشار مراكز البحث المتعلقة بدراسة الشرق والعالم العربي والإسلامي تحديدا، في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، قد أثار التساؤلات حول أداء هذه المركز، وخدمتها لجهات معينة لا سيما تلك التي تتبع مؤسسات رسمية، فتخدم بالدرجة الأولى صانع السياسة الغربي. ففي أمريكا –على سبيل المثال– تتخذ أغلب تلك المراكز من السياسة حقل اشتغال لها، مقدمة خدمة المصالح الأمريكية بالدرجة الأولى[13]، ولو كان على حساب الشرق ومصالحه وحقوقه. كما أنَّ هذا الأمر وإن كان تحت مراكز بحث أكاديمية حديثة فإنه هو الآخر غير منزه من نزعة الأيديولوجيا، حيث يختلط منهجه العلمي "بنزعة أيديولوجية مقصودة أو كامنة لا واعية تفصح عن مكنونات صاحبها أو توجهاته السياسية والدينية والوطنية الضيقة، وهو ما يتعارض مع منهجية البحث العلمي والمستوى الأكاديمي المقبول الذي رسى عنده الاستشراق الكلاسيكي الأكاديمي بشكل خاص"[14]، فالأيديولوجيا الكامنة في روح المستشرق الكلاسيكي، كان يمكن أن تُعدَّ نزعة فردية، بيد أنَّ المشكلة الآن تصير أعمق؛ كون هذه الأيديولوجيا مغلفة بلباس العلم والمنهج، ومؤطرة بمراكز بحث علمي حديث، ولكن من منظور آخر، يمكن القول: إن هذه النزعة الأيديولوجية تظل كامنة وراء كل باحث، بيد أنَّ المناهج العملية أو التقاليد الأكاديمية الصارمة، تستطيع أن تحمي الباحث من طغيان ذاته ونزعته الأديولوجية، وتنشئ بحثا قادرا على إبراز نفسه، كعمل علمي مستقل، في حين يظل المخالف لهذه التقاليد في مرمي النقد وفق المعايير ذاتها.

ويظهر هنا أمر أشدَّ خطورة يرتبط بالاستشراق، ويعمل في حقله، وهو الجانب الإعلامي الحديث، أو ما يسمَّى بالاستشراق الإعلامي فهو "أكثر خطورة على جمهور القرَّاء من الاسشتراق الأكاديمي الذي لا يقرؤه إلاّ المتخصصون، وإن كانت الخطورة في المادة الأكاديمية أشدَّ لوصولها إلى أعلى مراكز القرار السياسي في الولايات المتحدة وفي أوروبا. ولكن ما حدث أنَّ بعض المستشرقين أصبحوا من الكتاب الصحافيين ومن الذين يلجأ إليهم الإعلام للحديث عن القضايا الإسلامية"[15]، والمعنى هنا حين يرتبط الاستشراق بمفهومه السلبي بالجانب الإعلامي، حيث يختلف الجمهور المستهدف. خاصة أنَّ الجانب الإعلامي لا يخاطب العقل بأكثر ما يخاطب العواطف، مقدما الجانب الانفعالي على الجانب العقلي العلمي. أضف إلى ذلك أنَّ الإعلام ارتبط حديثا بتكونولجيا المعلومات، وذابت الحواجز بين الثقافات، وصار الإنسان البعيد والذي لا يملك حظا من المعرفة، قادرا على الوصول إلى أي مكان في العالم واستقاء معلوماته من أي فضاء، عبر وسائل التواصل الاجتماعي وشبكة المعلومات العالمية، وقد تكون هذه المعلومات غير صحيحة أو موظفة بطريقة خاطئة، وتخدم هدفا ببعدعنصري تحت نوازع الحقد والكراهية.

أدوات التحليل اللغوي في كتاب دفاعا عن القرآن

الدعوى، ومنهجها، ومنهج الرد عليها:

ينطلق كتاب أبو ديب للبحث في الرد على توماس هولاند وباتريسا كرونة حيث يقول: إن الدعوى الأساسية التي قاموا بها في برنامج تلفزيوني في القناة الإنجليزية الرابعة تتبني على أساس "أنّه لا يوجد أيّ دليل على الإسلام أو محمّد قبل وصول "أمير حرب يُدعى عبد الملك بن مروان" إلى مسرح التاريخ، وهو الذي حكَمَ إمبراطورية ورغب في تقليد وتجاوز ما فعله حكّام عظماء سبقوه: أن يكون له مدينة عظيمة ودينٌ عظيم وكتاب مقدَّس ونبيّ من قومه، له ولقبيلته، ولذلك ابتكر الإسلام ومحمد

وكتاب اسمه القرآن كنصّ مبدئيّ، حيث نما وتطوّر هذا النصّ أكثر فأكثر عبر الأمكنة والأزمنة ليصير ما يؤمن به المسلمون خطأً كنص مقدّس آتٍ من الله إلى نبيّهم محمد في مكّة والمدينة "[16]، وخلاصة دعوى هولاند "أنّ الإسلام لم يوجِد إمبراطورية للعرب، بل العرب هم من اختلقوا الإسلام ليخدم إمبراطوريتهم[17]. ويمضي الاثنان في برنامجها التلفزيوني لتدعيم هذه الدعوى المركزية بأربع أدلة، الأول: فهم هولاند للآيات المتعلقة بقصة لوط في سورة الصافات: " وَإِنَّ لُوطاً لَّمِنَ الْمُرْسَلِينَ (133) إِذْ نَجَّيْنَاهُ وَأَهْلَهُ أَجْمَعِينَ(134) إِلَّا عَجُوزاً فِي الْغَابِرِينَ (135) ثُمَّ دَمَّرْنَا الْآخَرِينَ (136) وَإِنَّكُمْ لَتَمُرُّونَ عَلَيْهِم مُّصْبِحِينَ (137) وَبِاللَّيْلِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (138) (سورة الصافّات 133 – 138)". وكان هولاند قد أخذ الآية من نسخة بترجمة غير جيدة، جاء النص في هذه النسخة المترجمة بهذا الشكل: "...دمّرنا الآخرين. بالحقيقة تمرّ بموضعهم بالليل وفي النهار."[18]، فيقوم هولاند بعرض صور من قرية عقدات بجانب البحر الميت، ليقول: إن هذا المكان هو قرية لوط المذكورة في القرآن، وأن هذه الآية تعني هذا المكان، وعلى أنه المكان الذي أُلِّفت فيه، متسائلا أين بقية الأماكن التي أُلّف فيه بقية القرآن. الدليل الثاني: ما قدمته عالمة آثار إسرائيلية من خلال عرضها لبقايا آثار قالت إنها لمسجد قديم لم تكن قبلته تتجه إلى الكعبة، وهو ما اتخذه هولاند دليلا على أنّ الإسلام قد تم التلاعب باتجاه القبلة فيه في وقت مبكر، وأنّ مكة لم تكن هي القبلة[19]. الدليل الثالث: أن القرآن يذكر التين والزيتون، وغيرهما من المزروعات، وهذا يدل –بحسب هولاند– على أنّ بيئة القرآن هي بيئة زراعية وليس بيئة مكة القاحلة الصحراوية، فالقرآن إذاً ولد في مكان آخر غير مكة والمدينة، وإنه على الأرجح في نواحي الشام وفلسطين[20]. الدليل الرابع: اكتشافهم لعملة تعود إلى عهد ابن الزبير تثبت أنها المرة الأولى التي يذكر فيها اسم الرسول، وهو في وقت متأخّر جدا من ظهور الرسالة والقرآن، بما يشير إلى أنّ القرآن أُلّف بعد فترة كبيرة مما هو مسجل تاريخيا[21]. فهذه الحجج الأربع، هي التي غلفت دعوى هولاند وكانت السبب الأساسي لتأليف كتاب أبو ديب، للرد على هذه الادعاءات، من خلال المنهج العلمي، وبأدوات التحليل اللغوي التي هي منتج غربي بالدرجة الأولى. فهو يحدد منهجية عمله بوضوح قائلا "حاولت طوال هذا العمل أن أتجنّب دعم حججي (خلال تناولي للقضايا المتعلّقة بالقرآن وأصالته وسياقه الزّمنيّ وأمكنة النشوء، بالإضافة إلى الإسلام ومعتقداته ومحمد وبعثته ومكان عمله ونشاطه...إلخ) بالاعتماد على التقاليد الشفهية للعرب والمسلمين، مقيّداً نفسي، رغم استثناءات قليلة، بالبرهان الدّاخلي المأخوذ من النصّ القرآني نفسه"[22]، عدا عن بعض السياقات التي استدعت ذلك خاصة فيما يتعلق بموضوع العملة والعلاقة بين الدين والإمبراطورية، بيد أن المؤلف قد دعم حججه في مواقف معينة ببعض النصوص من خارج القرآن التي تدعم حججه مراهنا على تماسكها ومتحديا هولاند بالإتيان بالبديل عنها[23]، وكان بالأولى الالتزام قدر الإمكان بما ألزم نفسه به، خاصة أن الحجج المسوقة والأدلة النصية تحمل ما فيه الكفاية بالرد دون الحاجة إلى هذه المصادر التي مثلت مطعنا على المنهجية أكثر مما خدمت السياق.

النص، والسياق، والتحليل اللغوي:

ينطلق الرد على دعوى هولاند معتمدا على النص، ومن ثم يتم تفعيل كل مناهج التحليل المعتمدة على النص وسياقاته، بمعزل عن المؤثرات الخارجية، إذ يعد النصُّ "وحدة كبرى شاملة لا تضمها وحدة أكبر منها، وهذه الوحدة الكبرى تتشكل من أجزاء مختلفة تقع من الناحية النحوية على مستوى أفقي، ومن الناحية الدلالية على مستوى رأسي. ويتكون المستوى الأول من: وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية، ويتكون المستوى الثاني من: تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية، ومن ثم يصعب أن يعتمد في تحليل النص على نظرية بعينها وإنما يمكن أن تتبنى نظرية كلية تتفرع إلى نظريات صغرى تحتية تستوعب كل المستويات"[24]، فأبو ديب يبدأ من التحليل اللغوي موظفا عددا من النظريات، ابتداء من الشكلانية فالبنيوية، فالتحليل السيميائي، والبنيوية السردية، وانتهاء بالتفكيك، الذي يعينه على تفكيك خطاب هولاند، وكرونة.

يستعمل أبو ديب المناهج النصية في الرد على خطاب إعلامي تلفزيوني، الجمهور المستهدف فيه هم المواطنون عامة، من مثقفين وعاديين، مسلمين وغير مسلمين، متعلمين وجهلة. وهو موجه لأكبر شريحة من الناس، في حين أن كتاب أبو ديب يستهدف جمهورا نخبويا، يخاطبه بالحجة الدامغة والدليل العلمي المقنع. فاختلاف الجمهور المستهدف جرَّ معه اختلافا في الأدوات والوسائل. فربما يكون هولاند قد نجح في الوصول إلى هدفه، في إطار جمهوره المستهدف، لكنه -بالتأكيد- كان سيفشل في جمهور نخبوي على غرار ما عمل أبو ديب، وهنا ينبغي التفكير مليا بتوظيف المحتوي العلمي لهذا الكتاب؛ لكي يكون الرد في الفضاء نفسه، بحيث يكون الرد لجهور هولاند الذي استقبل تلك الدعوى من أجل دحضها، مع الاستفادة من التقنيات الإعلامية ذاتها الموظفة في الدعوى لتكون في الرد.

إنَّ أول خلل يكتشفه أبو ديب، هو أنَّ هولاند لم يستعمل النص القرآني في آيات لوط التي في سورة الصافات، وإنَّما اعتمد على نسخة بترجمة غير دقيقة، ولا تعبر مطلقا عن النص، وهذا يعني أنَّ المنهج الذي قام عليه هولاند لم يحلل النص إنَّما حلل ترجمة محرَّفة، ولا تعبر عن فهم النص الأصلي. فيقوم أبو ديب بتحليل الفعل تمرون لغويا، لمعرفة تعدية الفعل، تمرون (ب)، وتمرون (على) ليصل إلى فهم جملة (يمر على) لا تعني يمر بجانب الأشياء المادية، كما يكشف ذلك من خلال تحليله لهذا الفعل في النصوص القرآنية، ليتبين له إنما يعني التدبر في الظواهر الكونية مثلا، فلا منطق هنا في المحاججة بأنّ "يمرّون عليها" تعني أنهم (يمرّون بجانبها بشكلٍ ماديّ)[25]. وهو يستعمل هذا التحليل اللغوي الدقيق داخل النص القرآني؛ ليثبت خطأ الدعوى المركزية التي يقول فيها هولاند إنَّ عبدالملك بن مروان أراد بالقرآن أنْ يرفع من شأن العرب، حيث تبين له من خلال التحليل اللغوي الذي استعمل فيه الإحصاء، أنَّ القرآن لم يكن كتابا موجها للعرب كعرق أو كجنس، ولم يذكر العرب بشكل صريح وأنّ كلمة "عرب"، لا تظهر في القرآن ولا حتّى مرّة واحدة؛ والكلمة التي تظهر عدداً مهمّاً من المرّات هي "أعراب" (عشر مرّات)، والكلمة "عُرُباً" تظهر مرّة واحدة، ولكنها لا تشير إلى العرب، وإنه بدلا من ذلك يستعمل للخطاب كلمات من مثل: "الناس"، "العالَمين"، "المؤمنين"، "المشرِكين"، أي المفردات المتعلّقة بالجنس البشريّ ككلّ[26]، فلو كان عبدالملك هو بالفعل من ألّف القرآن ليرفع من شأن قومه وأمته، لامتلأ القرآن بكل ما من شأنه أن يرفعهم على الأقل بآيات قليلة تعادل ما ذكر من غيرهم من الأقوام. وهنا نجد أنَّ كمال أبو ديب يتظافر لديه في هذا التحليل الإحصاء والبحث في دلالة المفردات كما يستعمل النص القرآني في سياقاته المختلفة ليدعم بها حجته الرئيسية.

كما يؤكد من خلال دراسة لغة القرآن وفحص مفرداته أن "البيئة الأكثر تأثيراً وسيادةً في القرآن هي البيئة التجارية: الأسواق، البضائع، التعاملات المالية، العقود، الميراث، البيع والشّراء، الخسارة والرِّبح، الوَزن والغِشّ، الإعارة، دفع الفائدة وردّ المال،...إلخ. لغة التجارة هي مصدر إحدى أهم الاستعارات والتصاوير وأكثرها دلالةً في القرآن، والتي تصوِّر علاقة الله بالإنسان؛ فأفعال المُشرِكين تُقارَن بتعاملٍ تجاريّ ينتهي بالخسارة"[27]. فهو من جهة يدلل على أنَّ ذكر الزراعة لا يعني مطلقا أنْ تكون بيئة القرآن زراعية، في حين أنَّ هناك بالفعل بيئة زراعة كما هو في المدينة، ومن جهة أخرى يقدم من خلال اللغة دليلا يؤكد البيئة التجارية وهي بيئة مكة، وهذه المحاججة اللغوية يتناولها بالتفصيل على محاور متعددة داخل الكتاب، ويدحض زعم هولاند الذي قال: إن بيئة القرآن هي الشام كما تبين.

إنَّ هذا التحليل اللغوي للكلمات داخل النص لم يكن معزولا عن فحص بنيته الكلية، فهو ينصُّ في دراسته على أنَّ " تحليلاً لكامل النصّ القرآني يرتكز على اختيار واسعٍ بما يكفي للكلمات المفتاحية وتواتر ظهورها في النصّ وتوزّعها فيه سوف يكون في النهاية واحداً من أفضل وسائلنا لفهم النصّ وتناول المسائل المعقّدة مثل مسألة الأصالة والتاريخ والتأليف"[28]، فالانطلاق من عمق النصِّ القرآني عبر ملاحقة هذه الكلمات المفتاحية، منحتْ تكاملا للنص بصورة كلية، ويقدم نتيجة غير

مباشرة مفادها أنه يصعب إيجاد تناسق في الكلمات لو كان القرآن مؤلفا في أزمنة متعددة، وبمؤلفين مختلفين، وهنا يتبين كيف يؤدي به فحص هذه الكلمات المفتاحية -كما صنع في مواضع مختلفة من الكتاب- ليثبت أن النصّ القرآني نصٌ واحدٌ وليس مهلهلا، وبمؤلفين مختلفين كما زعم هولاند.

وفي إطار التحليل اللغوي، لا يتم له ذلك إلا بفحص الكلمات ودلالاتها في سياقاتها اللغوية. فالسياق في الدراسات اللغوية أمر بالغ الأهمية، فسوسير يرى أن اللغة تشبه "تماما لعبة الشطرنج، ففي لعبة الشطرنج تعتمد اللعبة كليا على الارتباط بين قطع الشطرنج المختلفة، وكذلك تتميز اللغة بأنها نظام يعتمد كليا على التقابل بين وحداته الملموسة. فنحن لا نستطيع الاستغناء عن الإلمام بهذه الوحدات ولا نستطيع أن نخطو خطوة واحدة من دون أن نعود إليها، ومع ذلك يكون تحديد هذه الوحدات مسألة دقيقة تجعلنا نتساءل في بداية الأمر، هل لهذه الوحدات وجود؟"[29]، فهذه الترابطات هي السياقات التي تمنح الكلمات وجودها. فينطلق أبو ديب من مفهومه لهذا السياق مؤكدا أنّ "قراءة آيات القرآن من دون انتباه ثاقب للسياق المباشر إلى جانب السياق الكلّيّ- وهو الكتاب بكامله- بالإضافة إلى السّياق الثقافي بفضاءاته المفتوحة على مصراعيها...، يمكن أن ينتج ليس مشاكل ذات طبيعة لغويّة ومحاججات حول معاني الجمل فحسب بل أيضاً نزاعات أيديولوجية وعدواناً بشرياً راديكالياً ومقلقاً للغاية"[30]. وهو الأمر الذي تعامل به هولاند في تناوله للقرآن، حيث كان " يُعامِل الآيات موضع السؤال بمعزلٍ كامل عن كلّ شي (عن كلّ شيء حرفياً)، حتى عن سياقها اللغوي المباشر. فالآيات بحاجة إلى أن تُقرأ وتُستكشَف كجزءٍ واحدٍ مُختار من وحدة سردية في بحرٍ واسع جداً من أمواج المعاني والنوايا والأغراض والتصاميم والوظائف"[31]، أي أنّ الطريق الأمثل للوصول إلى نتائج علمية هو بحث الكلمات في سيقها اللغوي أولا، ثم في السياقات الأخرى، سردية وثقافية واجتماعية وتاريخية، من أجل الوصول إلى نتائج أكثر تماسكا.

التحليل البنيوي

تعد البنائية أو البنيوية امتدادا للشكلانية الروسية، والشكلانية امتدادا للدراسات اللغوية الحديثة، وهي تتميز في مفهومها الاصطلاحي، بتعدد المعنى والتوقف على السياق والمرونة[32]، وقد أثبتت قدرتها على تحليل النصوص من داخلها، دون أن يقحم عليها شيء من الخارج. فأبو ديب يدرك أهمية المعيار البنيوي في الرد على هولاند وكرونه، فقد قام بذلك مدركا قوة هذا المنهج وأصالته وقدرته على الوصول إلى نتائج مرضية وعلمية وذات خلفية معرفية، حيث يقول: "إنّ أهميّة تحديد بعض السِّمات البنيوية التي تتخلّل نسيج كامل النصّ القرآني أمرٌ لا يمكن أن يكون التشديد عليه مبالغاً فيه... و أنّ معرفة كهذه يمكن أن تقدّم برهاناً قوياً لتأييد الادّعاء بأنّ القرآن تمّ تأليفه من قِبَل مؤلّف وحيد، حيث لا يمكن لجماعة من المؤلّفين الموزّعين على فترات زمنية أن تنتبه إلى هذه الخاصّيّات البُنيوية فتضيف إلى النصّ مادّة تحافظ على هذه الخاصّيات التي تسم النصّ بكامله. هذه الخاصّيّات في النصوص الطويلة تميل إلى أن تأتي بشكلٍ لاواعٍ وأن تجسِّد البُنية النفسية والعقليّة والعاطفية لشخصيّة صانع النصّ"[33] فاختياره للبنيوية -في سياق رده- اختيار واع بأبعاد هذا المنهج وقدراته على الإتيان بنتائج متماسكة، قادرة على الصمود ودحض حجج هولاند.

من أجل الوصول إلى نتيجة حاسمة في موضوع آيات لوط، التي جعلها هولاند حجة للتدليل على أنّ القرآن أُلّف في بيئة غير مكة، وفي عصور لاحقه، عمل أبو ديب على دراسة قصة لوط وربطها بسياقها داخل سورة الصافات، وأيضا في سياق قصة لوط داخل القرآن ككل، عبر تقسيمها إلى وحدات سردية أو ما تسمى بالوظائف، وهي تلك التي اعتمد فيهاعلى البنائية السردية، فقد كان بروب أول من درس الوظائف في العمل الحكائي حيث درسها بشكلها المفرد، ومقارنتها بالمتتاليات

التي تتألف منها مجموع الحكايات، وعمل على اختراع العناصر التي تتكرر، وكذلك العناصر التي ليس لها حضور ثابت في مجموع الحكايات أو أغلبها، ثم وضع سلسلة من المتتاليات التي قد تشكّل البنية الوظيفية العامة للحكايات. كما طور الأمر رولان بارت الذي ألح على علاقة كل وظيفة في مجموع العمل، وهو ناتج عن اختلاف الدراسة حيث درس بروب الحكايات البدائية ودرس بارت الحكايات الأكثر تعقيدا([34])، وهنا الأمر يأخذنا إلى القصص القرآني، وكيف طبق ذلك كمال أبو ديب؛ مما يعني استفادته من الوظائف وأدائها في البناء الكلي داخل الحكاية، أو في مجموعها للوصول إلى نتيجة يتظافر فيها العنصر السردي مع عناصر اللغة، واكتشاف بنية واحدة تعزز نتائج دراسته. وقد تبين له من دراسة هذه الوظائف " أنّ الوحدات السّردية الرئيسية المحدّدة لكل نسخة من القصة تتصل بمكان الحادثة والزمن الذي تمّ تلقّي النصّ فيه، وتتصل أيضاً بالوظيفة التي هدفت أن تؤديها. وبكلمات أخرى، إنّها مقيّدة بالسياق، وهي تحدّد الوظيفة الكلية لإعادة سرد قصة لوط مرة أخرى، كما أنها هي نفسها محدَّدة بهذه الوظيفة. وكونها مقيّدة بالسياق يعني أنّها تتصل بالسياق الأصليّ الأوسع الذي تُقدَّم قصة لوط ضمنه. وهكذا، بينما تشكّل النسخ العشرون من قصة لوط بنية متكاملة أو قصّة أمّ أو مصدريّة، تمتلك كلّ قصّة وظيفة أكثر تحديداً تتجسّد من خلال اختيار الوحدات الفرعية السّردية أو الموقفية (الوعظية– التعليمية)"[35]، وهكذا يصل إلى أنَّ الوظيفة في قصة لوط موضع استشهاد هولاند إنما تؤدي وظيفة وعظية ولاعلاقة لها بالتسجيل المباشر أو بالدلالة المكانية الحسية التي أرادها.

في سبيل الوصول إلى تلك النتيجة عبر الدراسة البنيوية لقصة لوط، قد استعان بدراسة العلاقة بالبنية الكلية للقصة، حيث"إن العلاقة بين الأصوات والفونيمات وعلاقة القافية بالتجانس الصوتي وعلاقة الموضوع بالحكاية لا تتجلى عند كل مستوى باعتبارها حاصلا تلقائيا لا روح فيه، بل باعتبارها تواصلا حيا يقوم بدوره في التأليف بين عناصر البنية"[36]، وقد أوصله ذلك إلى إثبات الترابط البنيوي لقصة، لوط عبر دراسة خاصية السجع والإيقاع في "وإنّكم لتمرّون عليهم" إذ تبين له أنها بالضبط تلك التي تسود في كامل السّلسلة المشكّلة للوحدة الروائية/ السّرديّة لقصّة لوط[37]. فقد استعان بهذا العنصر الصوتي الذي تقدمه اللغة وبترابطه في بنية القصة، في إطار البنية الكلية للقرآن كاملا.

ويتناول بالآلية البنيوية الموضوع الآخر المتعلق بالكعبة، التي زعم هولاند أنها لم تكن قبلة للمسلمين في القرن الأول، وأنه قد تم التلاعب بها. وللرد على ذلك قام بدراسة الآيات التي تتناول القبلة وتبين له –كما يقول-: "أنّها تنتمي إلى بنية واحدة تتفاعل ضمنها العناصر لتنقل رسالة ما، وبالارتباط مع الآيات الأخرى في نفس السّورة ومع آيات أخريات في القرآن بكامله– هذه الآيات لا تترك لي مجالاً للشكّ على الإطلاق بأنّ "البيت الحرام" هو "الكعبة" وأنّ "المسجد الحرام" هو في مكّة، وإنّه قد قيل بأنّ إبراهيم قد بنى الكعبة/ البيت الحرام، وإنّ بكّة هي مكّة (حيث هي الكعبة– بربط مجموعتي الآيات مع بعضهما البعض)، كما أنّ بكّة هي لفظٌ آخر لمكّة. إنّ البنية اللّغوية والترابط البينيّ للعناصر السيمانطيقية والتركيبية في الجمل تجعل من الواضح أيضاً أنّ "حجّ البيت" هو بالتحديد الحجّ إلى الكعبة و"البيت" المحدَّد في كامل الآية وليس إلى مقدسٍ آخر في منطقة مختلفة"[38]، فالكعبة هي المقصودة، وهو هنا لا يؤكد فقط أن مكة قبلة منذ الأيام الأولى للرسالة، بل يؤكد أيضا الترابط بين القرآن والرسالة والرسول ومكة كقبلة للمسلمين.

يعمل المؤلف على تدعيم دراسته البنيوية باستعمال الأدوات الأسلوبية التي هي –في الحقيقة– امتداد للمنهج البنيوي، فيعمل على تعزيزها "بعددٍ من السّمات الأسلوبية/ النّحويّة والسيمانطيقية/ الموضوعاتية في القرآن، والتي يمكن استكشافها بشكل مثمر كسِمات تسهم في مجموعة من الخواصّ التي تسمح لنا بتشكيل معايير بُنيوية في دراسة هذه النصوص الأكثر تعقيداً. ومن أهمّ السّمات الأسلوبية/ النّحويّة هي الاستعمال المتكرر والسّائد للبُنية الشّرطية بأشكالها المختلفة؛ الأداة "إنْ" وليس "إذا"

تسيطر على الأسلوب الشّرطي في القرآن في تباين واضح مع النصوص الأخرى من نفس الفترة ومع شِعر ما قبل الإسلام."[39]؛ للوصول إلى نتيجة مفادها أنَّ هذا القرآن يتسق مع النصوص التي كانت سائدة في فترة نزول القرآن؛ وهو ما ينفي زعم هولاند بأنَّه ظهر في زمن عبدالملك. ويلاحق المؤلف الخصائص الأسلوبية عبر توظيف المعجم الدلالي، بواسطة الحقول الدلالية، مستعملا الأسلوبية الإحصائية حيث "يعتمد الأسلوب في نص ما على العلاقة القائمة بين معدلات التكرار للعناصر الصوتية والنحوية والمعجمية، ومعدلات تكرار نفس هذه العناصر في قاعدة متصلة به من ناحية السياق"[40]، ولهذا العنصر الإحصائي أهمية كبيرة في فحص الأساليب فهو "يعتمدعلى معدلات تكرار العناصر اللغوية في نص معين، ويرتكز عندئذ على الاحتمالات السياقية؛ فلكي نقيس أسلوب مشهد ما من الضروري أن نقارن معدلات عناصره اللغوية في مستوياتها المختلفة مع ملامح نص آخر، أو مجموعة أخرى من النصوص التي تعد قاعدة علاقة محددة في سياقها بالمشهد الذي نحلله"[41]، فالإحصاء يكشف الأسلوب، والأسلوب يدعم البنية في إطار السياق العام للنص، فهو يقوم بإحصاء المفردات أفعالاً وأسماء، والمتعلقة بالتجارة: الأسواق، البضائع، التعاملات المالية، العقود، الميراث، البيع والشِّراء، الخسارة والرِّبح، الوَزن والغِشّ، الإعارة، دفع الفائدة وردّ المال،...إلخ[42]، وما في حقلها الدلالي ليصل بنتيجته إلى أن بيئة القرآن بيئة تجارة في الدرجة الأولى، وهو ما ينفي إدعاء هولاند بأن بيئة القرآن زراعية، يجعله بعيدا من بيئة مكة.

أدوات الشكلانية:

على الرغم من أنَّ أغلب المناهج النقدية الحديثة جاءت بعد الشكلانية الروسية، والتي هي الأخرى تطوير وامتداد للدراسات اللغوية، فإن هناك بعض الأدوات الشكلانية التي مازالت فاعلة في هذه المناهج الحديثة، ومؤدية أدوارها النقدية في المتون المدروسة، فيستعين بها الباحثون في إطار تحليلاتهم المختلفة. ومن هذه الأدوات التي استعان بها أبو ديب كثيرا، هي أداة: الإنقاص/الطرح، minus-device، أو ما يسميه يوري لوتمان الغياب الدال، فحين يكون غياب شيء متوقع كالقافية بوصفها إشارة مثلا، أو حضور شيء غير متوقع، مثلا صورة شخص عاري في حوض سباحة غير ملفت، ولكن ربطة عنق مفكوكة في رقصة باليه تعد عريا، وتمثال أبولو في المتحف عاريا غير ملحوظ، ولكن لو وضعت له ربطة عنق فسيبدو مبتذلا، هذا الغياب الدال هو المقصود[43]. فيؤكد أبو ديب أن هولاند قد يكون استعمل هذه الأداة، بيد أنه يرى أن استعماله لها خاطئ، إذ يبين ذلك في قوله: "فبالنسبة للعالم خارج مكة والمدينة في الفترة الممتدة حتى 632 لم يكن هنالك شيء في هاتين البلدتين مما قد يُملي أن تُذكرا أو أن تُسجَّل الأحداث الحاصلة فيهما في السجلّات اليهودية أو البيزنطية أو الفارسية. وإذا كان العرب أكثر الناس وضاعةً واحتقاراً في العالم في ذلك الوقت، كما يجزم هولاند من دون أن يتكبّد عناء تأييد تصريحه، فإنّ السؤال يصبح أكثر إلحاحاً: لماذا ستتوقّع من 'الأعراق العظيمة' في ذلك الزّمن أن تعرف عن الصراعات الداخلية بين زُمرتين صحراويتين صغيرتين تسكنان مكانين بلا أهمّيّة وتسجّل أحداثها؟ وهكذا، فإنّ غياب اسم محمد أو الإسلام من سجلّات كهذه ليس ذا دلالة على الإطلاق"[44]، فهو يؤكد أنَّ هذا الغياب هو دال على دعواهم، أكثر مما هو دليل يعضدها، لأنه لايمكن للبيزنطيين وغيرهم أن يذكروا صراعا في قلب الصحراء لا يعنيهم في شيء. كما أنه يعزز هذا الموقف باستشهاد من جيرمي جونز الذي حاجج معلمي هولاند كما يقول بأن غياب الدليل ليس دالا على الغياب[45] أضف إلى ذلك فإنه فيما بعد يسرد ويقدم كثيرا من الأدلة على الحضور خاصة في السجلات البيزنطية، وهي وإن كانت قليلة، فقد تحدثت عن الإسلام وعن محمد (ص)، فلم يكن الغياب إذا شاملا ونهائيا.

ومن منظور آخر نجده يستعمل هذه الأداة من أجل دحض ادعاء هولاند بأنّ القرآن قد كتب في عهد عبد الملك، حيث إنّ القرآن لم ينص على كيفية انتقال السلطة بعد وفاة الرسول[46]، فهذا الغياب دال؛ لأنه لو كان بالفعل هو من كتبه فإنّ

المتوقع منه أنْ يسوغ لحكم بني أمية، ويضع فيه ما يجعلهم الأحق بالحكم، ويشير صراحة إلى كيفية انتقال السلطة. كما أنه أيضا يستعمل الأداة ذاتها في بحث غياب الذكر الصريح لأمجاد العرب في القرآن ليؤكد أنَّ "هذا الغياب كافٍ لهدم الركيزة الأساسية التي يؤسِّس عليها هولاند تبرير ادّعائه بخصوص ابتكارات عبد الملك؛ فادّعاء هولاند يرتكز على توكيد يُفيد بأنّ عبد الملك، وبعد أنْ ابتهج أولاً بأنْ تكون القدس مدينته العظيمة، عاد فغيَّر رأيه لأنّه عربيّ وأراد أنْ يشيّد شيئاً لشعبه الخاصّ، العرب؛ ففعل ما فعل. ولكن إنْ كان هذا الكلام يحتوي على مقدار ذرّة من الحقيقة فإنّ عبد الملك كان سيملأ صفحات الكتاب الذي اخترعه بذكر العرب وقيمهم وشخصيّاتهم وتاريخهم. ولكن ما نراه في القرآن هو العكس تماماً؛ فلا يوجد مجرَّد ذِكرٍ للعرب، بل بدلاً من ذلك يزخَرُ القرآن بقصص عن الأعراق والمجموعات الإثنية والبيئات الأخرى، خاصةً اليهود والمسيحيّين الذين يخصّص لهم مقداراً لا بأس به من الحضور. وبمواجهة حقائق كهذه، فإنّ بناء هولاند الخياليّ ينهار ببساطة."[47]، فغياب ذكر العرب، وغياب الإشارة للسلطة، كان دالا بما يكفي ليدعم حجته، وفي الوقت نفسه يهدم الحجة التي بنى عليها هولاند نتائجه.

كما يستعمل الأداة ذاتها في محاججته بموضوع عملة ابن الزبير حيث يبين "أنّ ابن الزّبير كان خليفةً، والعملات قد تمّ سكّها من قِبَل حكّام عيّنهم هو، فيمكننا بشكل مشروع أنْ نتوقّع وجود اسمه على العملة. ولكنه لا يظهر! هنا تصبح دلالة الغياب مستحقّة للاستكشاف. ويمكنني فقط التخمين بأنّه بسبب كونه مَن هو بالذات– الصّحابيّ التقيّ وابناً للزّبير– فلم يكن ليحلم بأن يقومَ بعملٍ بهذه الأبّهة، كأن يكون اسمه موضوعاً على عملة بجانب اسم محمد، نبيّه ومرشده إلى الحياة الأبدية. كما أنّ عبد الملك أيضاً امتنع عن وضع نفسه أو اسمه على العملات جنباً إلى جنب مع اسم محمد واسم الله. ولا يوجد أيّ دليل في أيّ مكان على أنّ ما يُسمّى بـ'الخليفة الواقف' على بعض عملاته هي صورته الشّخصية. فمن المحتمل جداً أن تكون صورةً لمحمد نفسه أو صورة لأحد أسلاف عبد الملك أو مجرّد شكلٍ من نوعٍ ما يقوم بدور مهمّ أراد له عبد الملك أن يقوم به– كما قيل لنا– وهي أن يُبعِد صورة الصّليب وصورة الإمبراطور البيزنطيّ من عملاته"[48]، صحيح أنَّ تأويل هذه الموجودات تحتاج لأدلة تدعمها، بيد أنَّ غياب الاسم كان له دلالة، فيما يتعلق بحجة هولاند الرئيسة، التي تقول إنَّها أول مرة يأتي فيها ذكر لمحمد هي في هذه العملة، وهو ما يجعلها دليلا؛ لأنه لم يكن موجودا في عصر قبل ذلك، مع أن الدليل يضارب نفسه في هذه الحالة ذلك أنَّ ابن الزبير هو عدو الأمويين، فكيف يظهر منتج الأمويين في أيدي ابن الزبير؟.

التفكيك والتفكيكية:

يُعدُّ هذا المصطلح للفيلسوف الفرنسي جاك دريدا، وقد شاع بوصفه أحد المناهج النقدية الحديثة رغم تأكيده أنَّ التفكيك ليس منهجا ولا نقدا ولا يصلح أنْ يكون كذلك، فهو وجد لتفكيك مركزية الفلسفة الغربية "لأن تفكيك عناصر بنية لا يعني الرجوع إلى العنصر البسيط، إلى أصل غير قابل لأي حل. فهذه القيمة، ومعها قيمة التحليل نفسها بالذات، هي عناصر فلسفات خاضعة للتفكيك. وهو ليس نقيا بالمعنى العام ولا بالمعنى "الكانتي" (نسبة إلى كانت). إن هيئة (القرار، الاختيار، الحكم، التحديد) هي نفسها، شأنها في هذا شأن جهاز النقد المتعالي كله، تشكل أحد "الموضوعات" أو "الأشياء" الأساسية التي يستهدفها التفكيك"[49]، بيد أنَّ المعنى هنا أنَّ التفكيكة لا يمكن أن تكون منهجا في تحليل النصوص، بقدر ما هي أداة لتفكيك الخطابات وهدم مركزية الفلسفة الغربية المبنية على اللوغوس –كما يقول– فهي بالنسبة له "حركة بنيوية أو بأية حال حركة تضطلع بضرورة معينة للإشكال البنيوية، ولكنها أيضا حركة ضد بنيوية وهو يدين بجانب نجاحه لهذا اللبس. كان الأمر يتعلق بحل "بفظ" بنزع رواسب البنيات، جميع ضروب البنيات (لغوية، وتمركزية لوغوسية)"[50].

وهذه الرؤية بما إنها حركة لتفكيك الخطابات، فيمكن توظيفها باحترافية لتفكيك خطاب هولاند، لاسيما أنه -كما أوضح الباحث- يمتلك مفاتيح تفكيكه بنفسه. فهو يستعمل أحكاما قيمية تتطاير في الهواء-بتعبير أبو ديب- دون أي سند أو دليل، وهذا مخالف للأعراف العلمية والأكاديمية، ولكن يمكن القول: إنَّ كمال أبو ديب نفسه لم يسلم من سلطة أحكام القيمة[51]، التي اندفع فيها بروح العاطفة متفاعلا مع قضيته التي يبحث فيها، ويرد فعل مساوي بالقوة لتلك التي كان عليها هولاند وكرونة، ولكن مع احتفاظه بالأسس العلمية والمعرفية والأكاديمية.

و يُعدُّ الاختلاف أهم المصطلحات التي يقوم عليها منهج دريدا التفكيكي وحركته "كمنتج لأشياء مختلفة تتصف بكونها حركة التمايز والتباين، هي الجذر المألوف لكل المفاهيم المتضادة التي تسم كل لغة. فدريدا هنا يعتمد على الفعل اللاتيني الذي يعني (الاختلاف) وبذلك يكون الاختلاف هو نفسه سبب التمايز. ولكن دريدا لايقف هنا، بل يحيل أيضا إلى إيحاءات الاختلاف نفسها التي تنجم عن التضاد"[52]، وعلى هذا الأساس من الاختلاف يمكن أن تندرج الكثير من السمات الخطابية التي تؤدي في النهاية إلى تفكيك الخطاب.

ويشير أبو ديب إلى تفكك خطاب هولاند، مبينا "أنّ الموقف الفكري الذي يكمن في عمل هولاند عن القرآن مَعيبٌ بشكل جوهري ومفكَّك بشكل عميق ومتناقض مع نفسه؛ فهو يفكِّك نفسه بالمعنى الأصليّ الدِريديّ [نسبةً إلى دِريدا] للتفكيك، لأنّه يقول ما لا يعتقد أنّه يقوله ثمّ يدحض ما يعتقد أنّه يقوله"[53]، إذ نجد في أكثر من موضع داخل الكتاب محاولة رصد هذا التفكك في الخطاب، عبر عدة نقاط محورية، من ذلك مثلا في موضوع عملة ابن الزبير التي يحملها دليلا على كونها أول تمظهر لاسم النبي في الإسلام قائلا: "إذا كان صحيحاً أنّ عملة معدنيّة قد سُكَّت من قِبَل ابن الزّبير (وهو أمر غير أكيد) قبل أن يسكّ عبد الملك عملاته المشهورة، وبقبول أنّ ابن الزّبير وُلِد في المدينة في العام الأول للهجرة وأنّ مركز قوّته كان مكّة، فهذا يعني بأنّ رجلاً عرف محمّداً عن قُرب وكان مركز قوّته في مكة وليس في دمشق هو من حَفَر بحزم اسم محمد والله والقرآن والإسلام على العملات النقدية بمجرَّد وصوله إلى السّلطة ومركز القوّة."[54]، معنى هذا أنَّ كمال أبو ديب قد كشف كيف يفكك هولاند خطابه بذاته، وكيف حملت هذه الحجة دليلها على ادعائه. ويعزز أبو ديب هذا الجانب من اتخاذ أدلة هولاند ضده، واستعمال قوانينه وقواعده ذاتها عليه، رائيا " أن يُحكَم على هولاند باستخدام قاعدته نفسها: غياب الدليل على دعم ادّعاءاته بأنّ مكة لم تكن مكان محمد والقرآن هو في حدّ ذاته دليلٌ على أنّ آراءه ليس لها مشروعية ولا تحمل أيّ مصداقية."[55]، فهولاند قال إنَّ مكة لم تكن مكان محمد والقرآن، ولكنه لم يقدم أي دليل على ذلك، وهنا يتم إسقاط أدلته على خطابه ومن ثم يتفكك ولا يستطيع الصمود.

النقطة الأخرى التي يدخل من خلالها أبو ديب لتفكيك الخطاب المردود عليه، يتمثّل في كشف التناقض الحاصل داخله، سواء أكان تناقضا على مستوى الخطاب، أم على مستوى الخطاب والممارسة، فهو يكشف أنَّ هولاند يشدّد بصورة متكرِّرة على أهمية الوثائق المكتوبة، ويرفع من شأنها أمام النقل الشّفهي. ولكنه لا يفعل ذلك بشكل منسجم، إنّه يفعل هذا عندما يخدم هذا الفِعل أغراضه، ويتجاهله عندما لا يخدمها. موقفه نفسه واستخدامه للقرآن يشهدان على موقفه الفكريّ المتناقض؛ فمن ناحية يقبل بأنّ القرآن وثيقة مكتوبة بغضّ النظر عمّا إذا تمّ تأليفه عام 620 أو 690م، ومن ناحية أخرى ادّعاؤه الأساسيّ هو أنّ القرآن- الوثيقة المكتوبة- ليس أصيلاً، ولكنه مزوَّر، لأنّه عبارة عن نصّ شَرَع بتأليفه عبد الملك أو شخصٌ آخر ثمّ شكّله عدّة أشخاص في أزمنة مختلفة وأماكن مختلفة. ومن ثمّ، وفي الوقت عينِهِ، يتابع ليقوم بأمرين متناقضين، حيث يرفض آياتٍ معيّنة في هذه الوثيقة المكتوبة ويقبل آياتٍ أخرى[56]، كما أن هولاند وكرونة أيضا يؤكدان "على أنّهما يبحثان عن البرهان الموثّق الرّاسخ الذي يأتي من طريقة تعاملهما مع التقاليد الشفهية للعرب وللروايات المكتوبة المتأخرة عن الإسلام ومحمد

والقرآن. وفي حين أنّ كامل بنائهما الخياليّ يستند على رفض شرعيّة وسلامة روايات العرب المكتوبة لأنّها كانت، بحسب رأيهما، مستندة إلى النّقل الشّفهي والذكريات المتحيّزة المحرَّفة، فإنّهما فعلياً يبنيان كامل قصتهما 'التي لم تُروَ من قبل' وابتكار عبد الملك للقرآن ولكلّ مئات الآلاف هذه من الوثائق المكتوبة على أساس صحّة وشرعيّة هذه التقاليد الشفهية نفسها التي ينفيانها"[57]، فهذا التناقض يكشف خللا أساسيا في خطاب هولاند، وخللا في القواعد المنهجية التي يتعامل بها، وخللا في الأسس المنهجية التي التزم بها والوسائل العملية التي طبقها، وبهذا تكون نتائجه غير علمية.

آخر ما يمكن أن يفكك خطاب هولاند، هو عدم الشمول، بحيث أنه يأخذ من النص ما يتفق مع ما يرمي إليه، ويرفض ما لا يتفق مع طرحه، وهذا الاجتزاء المخل يجعل الخطاب مفككا قابلا للهدم، فهو وشريكته باتريسا كرونة يؤكدان "بأنّ القرآن مزوَّر وإنّ محمداً والإسلام قد اختُلِقا عملياً من قِبَل عبد الملك....إلخ؛ فإمّا أن يقبلا بأصالة القرآن أو لا يقبلاها. إن قبلاها، فإمّا أن يقبلاها بكاملها أو يقبلا جزءاً منها ويرفضا الباقي. فإنْ قبلاها كاملةً فعليهما أن يقبلا عشرات الآيات التي تشهد لنبوّة محمد وأنّه كان متمركزاً في مكّة والمدينة والكثير من التصريحات الأخرى الشبيهة، ولكنّ قبول هذا الأمر يدمّر مشروعهما بالكامل ويجعل أفكارهما بلا قيمة، بما فيها البلبلة التي أثاراها حول آيات لوط وإشارتها المزعومة إلى سدوم...إلخ؛ وإن كانا سيقبلان بعض الأجزاء من القرآن ويرفضان الأجزاء الأخرى على اعتبارها مزوّرة، فإنّ حجّتهما سوف تواجه المصيرَ عينَه لأنّه سوف ينبغي عليهما أن يقدّما برهاناً لا يرقى إليه الجَدَل ليبيّنا بأنّ ما يؤمنان بأنّه مزوَّر، هو مزوّر بشكل مقصود، ثم يقدّما معاييرَ معقولة لتحديد ما هو مزوَّر وما هو أصيل. ولكنهما لم يفعلا أيّاً من هذه الأشياء ولا في أيّ جزء من عملهما"[58]. لقد أظهر هذا الاجتزاء من القرآن بأنّ خطابهما غير قادر على الصمود، فهما أيضا يستشهدان بأنّ القرآن مزور وفي الوقت نفسه يتخذان منه مركزا محوريا لإقامة حجة، فيما يتعلق بآية لوط المدروسة، وهكذا بينت آلية التفكيك هنا كيف يمكن أنْ تفكك خطاب هولاند، وبصورة معاكسة إثبات ضده، وهكذا لا يكون التفكيك منهجا في تحليل الخطاب، ولكنه منهجا في تفكيكه.

الخاتمة

على الرغم من الصعوبة التي يمثلها إقدام الرد بواسطة نص مكتوب على نص يبث في قناة تلفزيونية، فإن كتاب (دفاعا عن القرآن) قد استطاع أن يواجه هذه الدعاوى التي قدمها توماس هولاند وباتريسا كرونة؛ ذلك أنه اعتمد بصورة رئيسية على أدوات التحليل النصي التي تستهدف تحليل اللغة. فما دام المتن المدروس هو القرآن فإن مدخل تحليله هو نص القرآن نفسه، بوصفه تجليا لغويا. فمحاولة هولاند التلفيق بالبحث التاريخي الآركولوجي قد انبرى لها أبو ديب بأدوات التحليل اللغوي للنص، منطلقا من هذه الأرضية الصلبة، التي تعتمد على هذا الأساس العلمي والأكاديمي. وقد بينت هذه الدراسة في القسم الأول من البحث أن الاستشراق الجديد يختلف كليا عن الاستشراق الكلاسيكي الذي كان لأغراض مختلفة، فقد دخلت الآن متغيرات جديدة، أزالت تسمية الاستشراق ولكنها أبقت على مضمونه، ولكن الجديد استفاد من المناهج الحديثة واختلط بالأيديولوجيا والمصالح السياسية، ويوظف كل الإمكانات التكنولوجية والمعلومات الرقمية الحديثة من أجل خدمة أهدافه المعلنة وغير المعلنة.

لقد حدد أبو ديب المتن المردود عليه بوضوح، على الرغم من كونه خطابا تلفزيونيا متطايرا ومستهدفا جمهورا مختلفا عن الجمهور الذي يستهدفه كمال أبو ديب في كتابه، وربما يعد الاختلاف في الجمهور هنا خللا من نوع ما، ولكن ينبغي الاستفادة من مثل هذه الردود العلمية وتحويلها إلى خطاب متلفز يستعمل الوسائل نفسها من أجل الوصول إلى الجمهور نفسه، وبالوسائل الحديثة ذاتها.

لقد أظهر البحث عدم قدرة حجج هولاند على الصمود، حيث إنَّ أدوات التفكيك قد استطاع بها أبو ديب أن يظهر ضعف هذا الخطاب وتفككه، عبر عدة مراحل ليبيِّن: أن الخطاب يفكك ذاته، وأن حججه تستعمل دليلا ضده، كما أنه خطاب متناقض، ومؤلفه يقبل ببعض النصوص ويرفض بعضها.

كما أظهر البحث أنَّ هولاند يعزل الآيات عن سياقها، وهو الأمر الذي فطنه أبو ديب فعمل على دراسة النصوص من داخلها، وبالحفاظ على سياقات النص، اللغوية، ,الثقافية والسردية وغيرها، وقد استعمل أدوات تحليل لغوي مختلفة، بيد أنها تتكامل مع بعضها، لتنفي دعوى هولاند وتثبت عكسها بصورة علمية ومنهجية.

الهوامش

(1) - خيري منصور: الاستشراق والوعي السالب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/1، 2000، ص: 8.

(2) - أدوارد سعيد: تعقيبات على الاستشراق، ت: صبحي حديدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/1، 1996، ص: 34.

(3)- Edward W. Said: Orientalism, Vintage Books, New York, First Edition, 1979, P: 42

(4)- ينظر: محمد إبراهيم الفيومي: الاستشراق رسالة استعمار، دار الفكر العربي، القاهرة، د/ط، 1993، ص: 147.

(5)- ينظر: أدوارد سعيد: تعقيبات على الاستشراق، ص: 116-117.

(6)- Edward W. Said: Orientalism, P: 204.

(7)- ينظر: خيري منصور: الاستشراق والوعي السالب، ص: 143، وما بعدها.

(8)- إسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون وتاريخ صلتهم بالعربية، بحث في الجذور التاريخية للظاهرة الاستشراقية، دار حنين، عمَّان، ط/2، 1992، ص: 62-63.

(9)- أحمد درويش: الاستشراق الفرنسي والأدب العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1997، ص: 29.

(10)- Edward W. Said: Orientalism, P: 42- 49

(11)- عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبي: حول الاستشراق الجديد، منشورات مجلة البيان، ط/1، 1435هـ، ص: 94.

(12)- ينظر : Is the 'Orientalist' past the future of Middle East studies?: Third World Quarterly, Vol. 25, No. 2, pp. 423–433, 2004. P: 425.

(13)- ينظر: المرجع نفسه، ص:نفسها.

(14)- خزعل الماجدي: الاستشراق الجديد.. مكر الأيديولوجيا، جريدة الاتحاد الإماراتية، 2016/5/26، http://www.alittihad.ae/details.php?id=22134&y=2016&article=full

(15)- مازن مطبقاني: ظاهرة الاستشراق الإعلامي، موقع مركز المدينة المنورة لدراسات وبحوث الاستشراق، http://madinacenter.com/post.php?DataID=40&RPID=36&LID=2

(16)- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, Dar Fadaat For Publishing and Distribution, First Edition, 2016, P: 24.

(17)- المصدر نفسه، ص: 24.

(18)- المصدر نفسه، ص: 58.

(19)- ينظر: المصدر نفسه، ص: 130- 132.

(20)- ينظر: المصدر نفسه، ص: 162.

(21)- ينظر: المصدر نفسه، ص: 172.

(22)- المصدر نفسه، ص: 29- 30.

(23)- ينظر: المصدر نفسه ص: 185.

(24)- سعيد حسن بحيري: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة العربية العالمية للنشر- لونجمان، القاهرة، ط/1، 1997، ص: 119.

(25)- ينظر: Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, P: 88- 89.

([26])- ينظر: المصدر نفسه، ص: 245.
([27])- المصدر نفسه، ص: 270.
([28])- المصدر نفسه، ص: 102.
([29])- فردينان ديسوسير: علم اللغة العام، ت: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، د/ط، 1985، ص: 126.
([30])- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, P: 80
([31])- المصدر نفسه، ص: 61.
([32])- صلاح فضل: البنائية في النقد الأدبي، دار الشرواق، القاهرة، ط/1، 1998، ص: 121.
([33])- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The 291. Qur'an, P:
([34])- ينظر: حميد لحميداني: بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط/1، 1991، ص: 27- 29.
([35])- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, . P: 64
([36])- يوري لوتمان: تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، ت: محمد فتوح أحمد، دار المعارف، القاهرة، د/ط، 1995، ص: 67.
([37])- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, . P: 99
([38])- ينظر: المصدر نفسه، ص: 145.
([39])- المصدر نفسه، ص: 292.
([40])- صلاح فضل: علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط/1، 1998، ص: 242.
([41])- المرجع نفسه، ص: 243.
([42])- ينظر: المرجع نفسه، ص: 152.
([43])- ينظر: يوري لوتمان: تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، ص: 43- 44.
([44])- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, P: 206- . 207
([45])- ينظر: المصدر نفسه، ص: 205.
([46])- ينظر: المصدرنفسه، ص: 14.
([47])- المصدر نفسه، ص: 258.
([48])- المصدر نفسه، 199- 189.
([49])- جاك دريدا: الكتابة والاختلاف،ت: كاظم جهاد، درا توبقال، ط/2، 2000، ص: 60- 61.
([50])- المرجع نفسه، ص: 59-60.
([51])- تنتشر في مواضع مختلفة من الكتاب أحكام القيمة التي تنتمي إلى الجانب العاطفي أكثر من كونها منتمية إلى الجانب المعرفي من مثل: "الخبيثة، الوقح، دجال المعرفة، الكاهنة الكبرى، غطرسة، دجالة البحث العلمي، تحلق في عوالم من الخيال والوهم، وغير ذلك من الأحكام التي يعطيها طابع العموم.
([52])- ميجان الرويلي، وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط/3، 2002، ص: 117.
([53])- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, P: . 155
([54])- المصدر نفسه، ص: 172- 173.
([55])- المصدر نفسه، ص: 207.
([56])- ينظر: المصدر نفسه، ص: 160- 161.
([57])- المصدر نفسه، ص:161.
([58])- المصدر نفسه، ص: 290.

مصادر البحث ومراجعه

- القرآن الكريم.
- أحمد درويش: الاستشراق الفرنسي والأدب العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1997.
- أدوارد سعيد: تعقيبات على الاستشراق، ت:صبحي حديدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/1، 1996.

- إسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون وتاريخ صلتهم بالعربية، بحث في الجذور التاريخية للظاهرة الاستشراقية، دار حنين، عمّان، ط/2، 1992.
- جاك دريدا: الكتابة والاختلاف،ت: كاظم جهاد، درا توبقال، ط/2، 2000.
- خزعل الماجدي: الاستشراق الجديد.. مكر الأيديولوجيا، جريدة الاتحاد الإماراتية، 2016/5/26، http://www.alittihad.ae/details.php?id=22134&y=2016&article=full
- حميد لحميداني: بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط/1، 1991.
- خيري منصور: الاستشراق والوعي السالب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/1، 2000.
- سعيد حسن بحيري: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الطبعة الأولى، الشركة العربية العالمية للنشر- لونجمان، القاهرة، 1997.
- صلاح فضل:
  - البنائية في النقد الأدبي، دار الشرواق، القاهرة، ط/1، 1998.
  - علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط/1، 1998.
- عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبي: حول الاستشراق الجديد، منشورات مجلة البيان، ط/1، 1435هـ.
- فردينان ديسوسير: علم اللغة العام، ت: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، 1985.
- مازن مطبقاني: ظاهرة الاستشراق الإعلامي، موقع مركز المدينة المنورة لدراسات وبحوث الاستشراق، http://madinacenter.com/post.php?DataID=40&RPID=36&LID=2
- محمد إبراهيم الفيومي: الاستشراق رسالة استعمار، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1993.
- ميجان الرويلي، وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط/3، 2002.
- يوري لوتمان: تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، ت: محمد فتوح أحمد، دار المعارف، القاهرة، دط، 1995.

المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية:

- Alastair Crooke: The New Orientalism, Conflicts Forum, August 31, 2006, http://www.conflictsforum.org/2006/the-new-orientalism/
- Edward W. Said: Orientalism, Vintage Books, New York, First Edition, 1979.
- Kamal Abu-Deeb: In Defence Of The Qur'an, Dar Fadaat For Publishing and Distribution, First Edition, 2016.
- Pinar Bilgin: Is the 'Orientalist' past the future of Middle East studies? :Third World Quarterly, Vol. 25, No. 2, pp. 423–433, 2004.

الأبعاد الفكرية لثقافة التغيير في الخطاب الباديسي

الدكتور: بن الدين بخولة

جامعة الشلف

الملخص:

الإمام عبد الحميد بن باديس رائد من رواد النهضة "العربية الإسلامية الحديثة، شهدت له أعماله بعبقريته، واعترف بعظمة جهاده كثيرون من أعلام العلماء والمفكرين من أمثال: حسن البنا ومالك بن نبي والدكتور محمود قاسم والدكتور محمد عمارة وغيرهم من علماء الإسلام، وشارل أندري جوليان وشارل روبير أجيرون وجاك بيرك وغيرهم من علماء الغرب. فماذا عن منهجه في التغيير؟ ودوره في الحركة التحررية الجزائرية؟ كل هذه الأسئلة نجيب عنها بإيجاز في هذا المقال، مع التعرض أيضاً بصورة مختصرة لآثاره وصدى دعوته في العالم الإسلامي.

Abstract

Imam Abdul Hameed bin Badis, a pioneer of Renaissance "modern Arab Islamic, itnessed his works, His genius and acknowledged the greatness of his struggle many scientists and intellectuals such as: Hassan al-Banna and Malik bin Nabi, Dr. And other scholars of Islam, Charles André Mahmoud Kassem and Dr. Mohamed Amara Julian, Charles Robert Aguirón, Jack Burke and other Western scholars. What about his approach to change? And his role in the Algerian liberation movement? All of these questions are briefly discussed in this article, with brief exposure to its effects and echoing its call in the Muslim world.

المقال

نشأ الإمام ابن باديس في أحضان تلك الأسرة العريقة في العلم والجاه، وكان والده بارًا به، فحرص على أن يربيه تربية إسلامية خاصة، فلم يُدخلْه المدارس الفرنسية كبقية أبناء العائلات المشهورة، بل أرسل به إلى الشيخ المقرئ محمد بن المدّاسي، فحفظ عليه القرآن وتجويده، وعمره لم يتجاوز الثالثة عشر سنة.. نشأ منذ صباه في رحاب القرآن، فشبّ على حبه، والتخلّق بأخلاقه، ثم ما لبث أن وجهه إلى المربّي الكبير والعالم الجليل الشيخ حمدان الونيسي، فتلقى منه العلوم العربية والإسلامية ومكارم الأخلاق، وعليه واصل السماع والتلقي في قسنطينة، فنال إعجاب أساتذته بما أظهر من استقامة في الخُلُق، وطيبة في السيرة، وشَغَف كبير في طلب العلم.

درس عبد الحميد مبادئ اللغة العربية على الشيخ حمدان الونيسي وحفظ القرآن على الشيخ محمد المداسي، وصلى بالناس صلاة التراويح وهو مازال شاباً صغيراً. أرسله والده في عام 1908م إلى تونس لتحصيل العلم في جامع الزيتونة العريق. فدرس الأدب العربي على الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، وتفسير القرآن على العالم الكبير محمد النخلي، والتاريخ العربي والإسلامي على الأستاذ البشير الصفر. وكان هؤلاء العلماء الثلاثة من خيرة أساتذة الزيتونة ورواد النهضة في تونس(1) وقال ابن باديس عن تأثير الأستاذ الصفر في شخصيته "وأنا شخصياً أصرح بأن كراريس البشير

الصفر الصغيرة الحجم الغزيرة العلم هي التي كان لها الفضل في اطلاعي على تاريخ أمتي و قومي والتي زرعت في صدري هذه الروح التي انتهت بي اليوم لأن أكون جندياً من جنود الجزائر"[2] في عام 1912م تحصل على شهادة التطويع "العالمية" فعاد إلى الجزائر للتدريس والإصلاح.

يعد ابن باديس التعليم أساس الإصلاح ويرى أن صلاح العلماء شرط لكل تغيير حضاري "لن يصلح المسلمون حتى يصلح علماؤهم...، ولن يصلح العلماء إلا إذا صلح تعليمهم، ولن يصلح هذا التعليم إلا إذا رجعنا به للتعليم النبوي في شكله وموضوعه في مادته وصورته" [3] أو بمعنى آخر يجب الاعتماد على القرآن، والسنة، وكتب السلف الصالح، كمقررات أساسية لتعليم النشء دينهم ولغتهم العربية الصحيحة، وتاريخ أمتهم والحفظ وسيلة، والمسجد مكاناً.

اتخذ الإمام عبد الحميد بن باديس الجامع الأخضر مركزاً لنشاطه التربوي وكان يحضر دروسه أكثر من ثلاثمائة طالب. ويدّرس فيه التفسير والحديث والفقه والعقيدة وعلم التجويد والنحو والصرف والحساب والجغرافيا. وكان يحث طلبته على تعلم اللغة الفرنسية إذ صارت مادة مقررة على التلاميذ في جمعية التربية والتعليم الإسلامية التي يشرف عليها في قسنطينة.

لقد كان ابن باديس شغوفاً بقراءة الصحف والمجلات العربية كالمنار للإمام رشيد رضا، ومجلة الفتح لمحب الدين الخطيب، وجريدة المؤيد واللواء والجرائد الفرنسية[4] لاديبيش دوكونستونتين ولوتو. وعن هذه الصحف الأخيرة يقول ابن باديس "لا ننكر أننا مع المعجبين(...) بالصحافة الفرنسية الكبرى، ومالها من بديع نظام، ومهرة أقلام، وجرأة وإقدام" [5] وكان على يقين بالدور الفعَّال الذي تمارسه الصحافة في توعية الجماهير والتأثير في أصحاب القرار، وهذا ما جعله يؤسس مطبعة ويصدر جرائد لتحقيق هذه الأهداف ودعم نشاطه التربوي خارج المسجد.

في بداية يوليو 1925 أصدر العدد الأول لصحيفة "المنتقد". وكان شعارها "الحق فوق كل أحد والوطن قبل كل شيء". وفي العدد الثاني الصادر في 9 يوليو 1925م، أكد من جديد على استقلالية الجريدة وشرح فلسفتها التي تعتمد على الوفاء للوطن والجرأة في بيان الحق "إننا لسنا لإنسان، ولا على إنسان، وإنما نخدم الحق والوطن...ونكرر القول (إن "المنتقد" لا يباع ولا يشترى". أصبحت هذه الصحيفة منبراً لتوجيه وتوعية الجزائريين وقناة لنقد الوضع الاستعماري المفروض على الجزائر وصوتاً لمناصرة القضايا الكبرى للمسلمين في فترة العشرينيات كثورة الأمير عبد الكريم الخطابي في الريف المغربي ومساندة الشعب الليبي. أوقفت السلطة الاستعمارية صحيفة المنتقد بعد ظهور 18 عدداً، فكان مصيرها كالعروة الوثقى التي أنشأها جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، وأوقفتها السلطات الفرنسية والبريطانية بعد صدور العدد الثامن عشر.

إن رجلا يقول عن أمته "إن الأمة الجزائرية ليست هي فرنسا، ولا يمكن أن تكون فرنسا، ولا تريد أن تصير فرنسا، ولا تستطيع أن تصير فرنسا لو أرادت، بل هي أمة بعيدة عن فرنسا كل البعد...، في لغتها، وفي أخلاقها، وعنصرها، وفي دينها، لا تريد أن تندمج ولها وطن معين هو الوطن الجزائري"...لهو رجل يقظ عقله نقية سريرته... بسيرته تنهض الأمة...فمن يا ترى يكون عبد الحميد بن باديس؟

الإمام عبد الحميد بن باديس رائد من رواد النهضة "العربية الإسلامية" الحديثة، شهدت له أعماله بعبقريته، واعترف بعظمة جهاده كثيرون من أعلام العلماء والمفكرين من أمثال: حسن البنا ومالك بن نبي والدكتور محمود قاسم والدكتور محمد عمارة وغيرهم من علماء الإسلام، وشارل أندري جوليان وشارل روبير أجيرون وجاك بيرك وغيرهم من علماء الغرب.

شكلت الجزائر الهاجس الأكبر لفكر ابن باديس وممارسته لما أضحت تعانيه من ويلات الاستعمار وتعسفاته ومحاولاته لطمس معالم شخصية الأمة الجزائرية الوطنية والقومية بكل ملامحها، فما كان منه إلا البحث في الواقع الجزائري محاولا

استكشافه ودراسته وتقديم جميع الطرق والوسائل والاحتمالات التي تؤدي من جهة إلى التصدي للمستعمر ومن جهة أخرى استعادة الشخصية الوطنية للجزائر التي هي في جوهرها مضمرة لدى كل مواطن من مواطنيها.

فما مدى أصالة فكرتي الوطن والمواطنة عند ابن باديس، وكيف استطاع إخراجها من ضمير الجزائريين أنفسهم، ولم يكن استقاها من غيره خصوصا الغربيين كما تدعي كثير من الدراسات من أن الوطنية كمفهوم حديث عند العرب جاءتهم من الغزو الثقافي الغربي(6)

مفهوم الوطن في فكر ابن باديس:

كان الوطن عند ابن باديس من أهم المفاهيم قربا إلى وجدانه وقد اتخذه شعارا لمجلته "المنتقد" (الحق فوق كل أحد والوطن فوق كل شيء) ، ورأى أن هذه الكلمة لها معاني دلالية واصطلاحية ترتبط بمسائل طبيعية وأخرى اجتماعية، وأن كثيرا من أفراد الأمة يجهلونها، وجهلهم هذا أدى بهم إلى فقدانهم الإحساس والشعور بها، والوطن عنده هو: "قطعة من الأرض خلقها الله منها (الأمة) ومنحها لها، وإنها هي ربتها وصاحبة الحق الشرعي والطبيعي فيها، سواء اعترف لها من اعترف وجحده من جحد". (7)

فابن باديس ها هنا يعتبر أن الوطن إذا كان مكانا أو قطعة أرض ففضله عن الإنسان كبير لأنه هو منبت وجوده ومصير حياته، ولذلك فلا إنسان آخر غيره له الحق في العيش فيه والحفاظ عليه، لأنه كما يقول الطهطاوي هو:"عيش الإنسان الذي درج فيه ومنه خرج ومجمع أسرته ومقطع سرته" (8) من هنا فإن لكلمة الوطن كما يصفها ابن باديس "إذا رنت في الآذان حركة أوتار القلوب، وهزت النفس هزا،" (9) إن لهذه العبارات أبلغ تعبير عن الوطن، وعن مفهومه والشعور به، فمن كثرة الشوق والاشتياق إليه والعطف عنه شبهه بحركة أوتار تهز القلوب والنفوس.

ومن هنا فمفهوم الأمة عند الشيخ كيان يرتبط بظروف تهيء وجوده وتبسط تحققه وأولاها الحرية ذلك أن الحرية تحيل إلى القدرة على اتخاذ القرار، فـ " الأمم المغلوبة على أمرها ... لا تستطيع أن تضع أمرا لنفسها ، فكيف تستطيع أن تضعه لغيرها ، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها ، فكيف تستطيع أن تدافع عما تقرره مع غيرها ، وهي لم تستطع أن تعتمد على نفسها في داخليتها ، فكيف يعتمد عليها في خارجيتها ؟ فالوحدة السياسية بين هذه الأمم أمر غير ممكن ولا معقول ولا مقبول(10)

فالأمة لا تنبني وفق الانتماء العرقي ، لأن ذلك تضييق للمفهوم وقصر له ، وهو مفهوم لا يقبل التضييق أو التقزيم ، لأنه يتأسس على العقيدة واللسان والتاريخ والثقافة ، وهي دعائم تتسم باتساع الأفق والشمول . فكل من كان دينه الإسلام ولغته لغة القرآن فهو ينتمي لدائرة " الأمة "، باعتبار أن هذين العاملين يشركان باقي العوامل في بوتقة وحدة العقيدة واللسان . فالتاريخ يخضع لشمولية التاريخ الإسلامي وكذا تحيل الثقافة إلى مرجعيتها الإسلامية المتأصلة فيها كتفكير وكممارسة.

وهي نظرة تنم عن رؤية شمولية ترفض المساحات المؤطرة بالحدود، وتتوخى تقديم المفهوم على حقيقته ، بعيدا عن السقوط في مغبة النزوع نحو العرق، بما يمثله ذلك من توجه عنصري يفرق ولا يجمع، بل إنه " تكاد لا تخلص أمة لعرق واحد ، وتكاد لا توجد أمة لا تتكلم بلسان واحد، فليس الذي يكوّن الأمة ويربط أجزاءها ، ويوحد شعورها ويوجهها إلى غايتها هو هبوطها من سلالة واحدة ، وإنما الذي يفعل ذلك هو تكلمها بلسان واحد "(11)

فاللغة العربية هي القومية اللسانية والتاريخية والثقافية ، و القومية عند ابن باديس هي أوسع دلالة من الجنس، لأنها تعبير عن الهوية والمقومات الذاتية، هي لغة التفكير القومي الذي هو أساس تفكيرنا، والذي يتميز وفقا لمميزات قوميتنا

"[12] ، ثم إن العامل الأساس الذي ينبني عليه مفهوم الشيخ ابن باديس للأمة هو عامل العقيدة باعتبارها الخانة الجامعة والإطار الذي تنصهر فيه الانتماءات الأخرى ، فالإسلام هو المعين الذي تأخذ منه الأمة مفهومها ، وهو المفهوم القرآني الذي يصرح به نصا ، حيث يقول تعالى ﴿وإنما أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون﴾[13] ، وكذلك يقول عز من قائل ﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس﴾،[14] فالمفهوم القرآني للأمة كان بمثابة المرجعية الثقافية التي يؤسس ابن باديس مفهومه عليه، فـ " الوطنية الإسلامية هي الدائرة الأوسع، والتي تشمل الدوائر الأخرى الأقل شمولا على عكس التحليل الذي نجده عند فلاسفة المذهب الإنساني (الهومانيزم) الذي يجعل الدائرة الإنسانية هي الأوسع، والأكثر شمولا،لأن الأجناس والأديان والأوطان والثقافات في رأيهم هي حواجز وعوامل مفرقة بين الناس الذين يرجعون إلى أصل واحد "[15].

فكرة التسامح:

والتسامح قيمة أخلاقية وسياسية وموقف إنساني فهمه إلا في مقابل التعصب، فالتسامح يقبل بالحوار بالحجة بالاختلاف، ولذا فإن التسامح المتبادل وخاصة في المجال السياسي يعد شرطا أساسيا لممارسة ديمقراطية حقة. إنه "يولد قبول التباينات ويتضمن المعايشة، والصداقة. وفي مجتمع يتصف بالمعايشة،يكون الإنسان سيد نفسه،.. متحكما في عواطفه، وليس في حاجة ملحة إلى القضاء على الآخرين. ومن هذه الزاوية فإن مجتمعا من هذا النوع يتطلب من الإنسان المسيطر أن يحد من دوافعه العنيفة حتى يتم التفاهم ويضعف التسلط.. ويتحقق الاتصال، ويحيا الآخر في هدوء،[16] وعليه فإن التسامح مفهوم ككل المفاهيم فإن له حدًا، وهو التعصب الذي هو درجة الصفر للتسامح. وإن كان من الصعب تحديد درجات التسامح.[17]

ولعل مشكلة التسامح تنبع من كونه ينطوي على نقيضه، اللاتسامح الذي يستلزم التعصب وما يؤدي إليه من عنف ومن اضطرار ومن حرب، كما أن من مشكلات، كون التسامح اللامحدود يدمر التسامح، نجد هذه المعاني وغيرها حاضرة في تاريخ الكلمة، إذ يؤرخ للكلمة انطلاقا أو ابتداء من عصر النهضة بحيث يعتقد أن البروتستانتية هي مصدر التسامح في القرنين السادس عشر والسابع عشر، ولعل أو من استعمل كلمة التسامح هو المصلح البروتستانتي (مارتن لوثر Martin Luther) في حدود سنة 1541 عندما، ربط التسامح بحرية المعتقد والإيمان والضمير.[18]

مظاهر التسامح الفكري والعلمي عند عبد الحميد بن باديس:

إن مفهوم الإسلام والوطن والتقدم والحرية والاختلاف، تجد تجسدها وتحققها في نوعية الخطاب الباديسي وفي لغته وطرق دعوته القائمة على الحجة والحكمة والبيان مستلهما في ذلك القرآنية، (أدعو إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن) مستخرجا منها قواعد أخلاقية للتعامل والتخاطب والدعوة ولا نبالغ إن قلنا إنه استخرج منها ما يمكن تسميته بأخلاق الحوار وهو ما يلخصه هذا النص الذي يبين أن التسامح أو التعصب أو الاعتدال أو التطرق يبدأ من الكلمة، لذلك نجده يكتب مقالا خاصا بأخلاق الحوار جاء بعنوان: (القول الحسن) يقول فيه:(اللسان أداة البيان وترجمان القلب والوجدان فهو رابطة أفراد النوع الإنساني وعشائره، وأممه، وبريد عقله وواسطة تفاهمه. فإذا حسن قويت روابط الألفة. وتكنت أسباب المحبة، وأمتد رواق السلام بين الأفراد والعشائر والأمم. وتقاربت العقول والقلوب بالتفاهم، وتشابكت الأيدي على التعاون والتآزر، وجنى العالم من وراء ذلك تقرر "استقرار" الأمن واطراد العمران. وإذا قبح كان الحال على ضد ذلك. فالكلام السيئ قاطع لأواصر الأخوة، باعث على البغضاء والنفرة، يبعد بين العقول فتحرم الاسترشاد والاستمداد والتعاون بين القلوب فتفقد عواطف المحبة وحنان الرحمة. وهما أرشف ما تتحلى به القلوب، وإذا بطلت الألفة والتعاون، حلت القساوة والعداوة، وتبعها التخاصم والتقاتل، وفي ذلك كل الشر، لأبناء البشر)[19] مما يعني أن الحرب والعنف والتعصب والتطرف واللاتسامح يبدأ أولا خطابا ولغة ولفظا وحديثا ثم ينتقل إلى الفعل ومن هنا فإن المدينة المسالمة

المتسامحة تعبر بلغة مسالمة ومتسامحة وتستبعد من قاموسها وحواراتها وأحاديثها اللغة المشنجة والأساليب الدعائية المتطرفة والخطابات المحرضة إنها تهتم بلغتها وتعبيراتها وأحاديثها. إن العيش في مجتمع متسامح هو العيش في مجتمع يقبل النقد ويوفر الاحترام وكل فرد فيه بإمكانه أن يعبر بحرية عن فكرة دون أن يفرضه على الآخرين، كما أن التسامح يفترض الحذر والفكر النقدي إذ لا يمكن التسامح مع العنصرية والتعصب والعنف، فمنطق التسامح هو المساواة والحق في الحرية والأمن والاستقرار والسلم والسلام.

كما اهتم الشيخ عبد الحميد بن باديس بمسألة الحرية كسائر العلماء المسلمين المجددين في العصور القديمة، ورواد الإصلاح والنهضة في العصر الحديث. ومن الجدير بالذكر أن هذا الجانب في فكر ابن باديس لم يحظ إلا بإشارات محدودة ولم يدرس دراسة معمقة جادة. في حين أن فهم مسألة الحرية عند ابن باديس هو مفتاح لفهم إستراتيجية العمل الدعوي والكفاح السياسي لهذا العالم المجدد التي كانت تتراوح بين المهادنة والليونة من جهة، والشدة والمغالبة من جهة أخرى حسب الأحوال وتقدير المصلحة تحت شعار:" الظروف تستطيع أن تكيّفنا ولكنها لا تستطيع أبدا تلفنا." فما هو مفهوم الحرية عند الشيخ عبد الحميد ابن باديس؟ وما هي مصادره؟ وما هي أنواع الحرية التي اهتم بها هذا المصلح المجدد؟ وما هي معوّقات ومعطلات الحرية؟ وهل كان ابن باديس مستقل الفكر وممارس لحرية التعبير في مجالسه وصحافته؟

الحرية هي في– نظر الشيخ ابن باديس– "التمتع بجميع الحقوق التي هي لك، في حدود من النظام لا تتعداها إلى حقوق غيرك". فالحرية المسؤولة هي، إذن اكتساب الحقوق المستحقة نتيجة التزام الفرد بالواجب واحترام القيم المتفق عليها في القانون السماوي أو الأخلاقي أو الوضعي، والحرية هي صفة لازمة للإنسان وهي مصدر الوجود وروح الحياة، فالحرية "هي طبيعة في الوجود، وحق شرعي لكل إنسان... والإنسان إنما هو إنسان ما دام يتمتع بالحرية." وبمعنى آخر الحرية فطرة في الإنسان يحبها بطبعه لأنه مرتبط بوجودها وهي ضمان لحياته. "فحق كل إنسان في الحرية كحقه في الحياة، ومقدار ما عنده من حياة هو مقدار ما عنده من حرية، المتعدي عليه في شيء من حريته المتعدي عليه في شيء من حياته".

من أهم خصائص الفكر السياسي الباديسي المرونة وهي عدم التعصب في المواقف والآراء، وعدم التصلب على رأي واحد فقد بذل في ذلك جهدا لإعادة الشخصية العربية الإسلامية على أفراد المجتمع الجزائري، ورسم خطة البناء والنهوض، فانطلق في التربية والتعليم لتكوين قاعدة صلبة، كل هذا بعيدا عن التزمت ، عمل على تطبيق مبدأ المساواة بين أفراد المجتمع؛ لأن المساواة هي عند النظام [20] ولأنها شرط الاتحاد الحقيقي[21] تاريخيا. إن المدنية الإسلامية لا تفرق في الحقوق المدنية بين طبقة وطبقة، فتسوي بين الأمير في قصره والجبلي في كوخه [22]

يقوم منهج ابن باديس في إصلاح المجتمع الجزائري على الين والرفق بالناس و التسامح معهم والابتعاد عن الغلظة و الفظاظة التي تنفر الناس من الدعوة، وعدم اللجوء إلى زرع اليأس في نفوس بالأسلوب الجارح و غلق منافذ الخير أمامهم و قد جاء في تفسيره : " فلا يقال للكافر عند دعوته إنك من أهل النار، و لكن تذكر له الأدلة على بطلان الكفر و سوء عاقبته، ولا يقال للمبتدع يا ضال وإنما تبين له البدعة و قبحها" [23]

1-حرية التدين والتعددية:

إن حرية التدين وقبول الآخر والاعتراف بالاختلاف هي قيم من صميم الإسلام. ومن المشاهد الكثيرة في هذا الشأن عبر التاريخ الإسلامي ما كتبه في ذلك ابن باديس في مجلة الشهاب: "عاش النصارى واليهود والمجوس في الشرق والغرب في حجر المسلمين وتحت سلطانهم قرونا طوالا فما أكرهوا على إسلام، ولا نصب لهم ديوان تفتيش، ولا أرهقوا بالضرائب، ولا اقتيدوا للموت في سبيل الإسلام، ولا انتزعت أراضيهم بأفانين الاحتيال، ولا منعوا من قراءة دينهم ولغتهم بوجوه المنع، ولا أخذت أموال بيعهم وكنائسهم وتركت تعيش بالتقتير والاستجداء دانية للخلاء والخراب، ولا تعرض للطعن والتشهير بأديانهم وأعراضهم وعظمائهم بالزور والبهتان، ولا خصّوا بأحكام استثنائية في قانون العدل العام، بل كان لهم ما للمسلمين، وعليهم ما عليهم، يبلغون من العلم والجاه والثروة تحت لواء العدل الإسلامي حيث يستطيعون فتسنّموا الكتابة والحجابة والوزارة وأثروا حتى استغرضهم الأمراء والأشراف راتعين في بحبوحة الأمن والمودة والمساواة للمسلمين في أبواب العدل والإحسان." وفي المقابل يجب إعطاء كل إنسان حقه، إذا أدَّى واجبه على أكمل وجه، لأنَّ ذا الحق يعطي حقه على كل حال ويقطع النظر عن أي إعتبار[24]

2-حريةالتعليم:

شغلت حرية التعليم الشيخ عبد الحميد بن باديس لأعوام طويلة، وصارت هاجسه الأكبر بعد صدور قرار 8 مارس 1938 المطالب بامتلاك الرخصة للتدريس .فراسل النخبة السياسية الجزائرية والفرنسية للتراجع عن هذا القرار فالجزائري له الحق في التعليم والخروج من الجهل.وكثيرا ما كتب عن حرية ممارسة الشعائر الدينية وتعليم اللغة العربية في المساجد والمدارس والنوادي والتنديد بالمضايقات التي كانت تمس معلمي وتلامذة المدارس الحرة. ويركز ابن باديس على اللغة العربية لأنها هي "اللغة المهملة بين أبنائها، المحرومة من ميزانية بلدها، المطاردة في عقر دارها، المغلقة مدارسها، المحارب القائمون على نشرها بين أبنائها." ويضيف إبن باديس أنه يناضل في سبيل حرية التعليم العربي وليس ضد تعليم اللغة الفرنسية التي لها الحق في الوجود. فهو يقول بكل وضوح: " ولو حرمنا من حرية تعلم اللغة الفرنسية التي هي سبيلنا إلى آداب الغرب وعلومه وفنونه وفهمه من جميع جهاته، كما حرمنا من حرية تعلم لغتنا، لوقفنا إزاء ذلك الحرمان لو كان، كوقوفنا إزاء هذا الحرمان".، فالإنسان المسلم الذي يأخذ بالديمقراطية إنما يدعو إليها باعتبارها شكلا من الأشكال لبتي تجسد المبادئ السياسية في اختيار الحاكم وتطبيق واجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ومقاومة لجور ورفض المعصية [25]

3-الحرية السياسية:

الحرية كالنبات كلما كان فضاؤه واسعا وهواؤه نقيا نمت، وكذلك بالنسبة للإنسان فكلما كان حرا نمت مداركه وقويت عزيمته فتضاعفت أعماله وأثمرت جهوده. وهكذا تعلق الإنسان بالحرية لأنها شرط كماله. فإذا كان هذا على مستوى الفرد، فإن المجتمع يحتاج إلى مؤسسات تصون كرامته وتحفظ حريته بشرط أن تكون هذه الهيئات منتخبة ونابعة من إرادته واختياره. وكلما تعمق هذا السلوك في مجتمع ارتقى بين المجتمعات أو في دولة علا شأنها بين الدول.

حرص الشيخ عبد الحميد ابن باديس على مساندة كل المواقف والآراء التي تطالب بحق لجزائريين في الممارسة السياسة والنضال بكل حرية. وحرص أيضا في توجيهاته إلى أعضاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بإبقاء جمعيتهم مستقلة عن كل الأحزاب والتيارات السياسية: " إن الجمعية لا توالي حزبا من الأحزاب، و لا تعادي حزبا منها، وإنما تنصر الحق والعدل والخير في أي ناحية كان، وتقاوم الباطل والظلم والشر من أي جهة أتى، محتفظة في ذلك كله بشخصيتها ومبادئها، محترسة في جميع مواقفها مقدرة للظروف والأحوال بمقاديرها".

4-حرية الرأي والتعبير:

اختلف ابن باديس مع مصالي الحاج زعيم حزب نجم إفريقيا في مسألة مساندة مشروع فيوليت، فقال ابن باديس أنه وافق على هذا المشروع لتحقيق مكاسب سياسية بشرط عدم المساس الشخصية الإسلامية للجزائريين. بينما رفضه مصالي جملة وتفصيلا باعتباره يتناقض مع مطالب حزبه بالاستقلال. ورغم هذا الاختلاف، احترم ابن باديس رأي مصالي وأتباعه: " نحن نحترم رأي هذه الأقلية ونؤمل بقاءها على رأيها، وهي تطالب بالاستقلال. وأي إنسان يا سادة لا يحب الاستقلال؟ إن البهيمة تحن إلى الاستقلال الذي هو أمر طبيعي في وضعية الأمم". كما دافع عن حق مصالي الحاج في العمل السياسي واحتج ضد اعتقاله وحل حزبه نجم شمال إفريقيا ثم حزب الشعب بذريعة المساس بالأمن العام والتطرف في مطالبه. وقال ابن باديس أنها تهم ملفقة وذكر أحزابا فرنسية متطرفة وعنيفة غير أنها لم تمس ولم تتعرض لأي عقاب أو منع نشاطها، بل ذهب ضحيتها ليون بلوم رئيس الحكومة الفرنسية التي تعرض للضرب المبرح من أنصار حزب متطرف.

ومن مظاهر التجديد في فكر ابن باديس أنّه كان سلفياً متفتحاً، فهو لم يكتف بالاحتماء وراء سياج المدرسة السّلفية مكتفياً بالدّعوة إلى إحياء الماضي لتحقيق الإصلاح واسترجاع ما كانت عليه الأمّة من تقدّم ورقيّ ومقاطعة الحاضر، فهو دعا إلى ضرب من التّوفيق على نحو ما اقترحه قبله خير الدين التّونسي منذ القرن التّاسع عشر أي المزاوجة بين إيجابيات التّراث من جهة واقتباس وسائل الحضارة الحديثة من الغرب من جهة ثانية شرط عدم الذّوبان فيه وفقدان الشخصية وعلامات الهويّة، ففي بعض مقالاته في جريدة «الشهاب» خاطب ابن باديس المواطن الجزائري قائلاً: «... وحافظ على مالك فهو قوّام أعمالك، فأسلك كلّ سبيل مشروع لتحصيله وتنميته وأُطرُق كلّ باب خيري لبذله، حافظ على حياتك، ولا حياة إلاّ بحياة قومك ووطنك ودينك ولغتك وجميل عاداته، وإذا أردت الحياة لهذا كلّه فكن ابن وقتك تسير مع العصر الذي أنت فيه بما يناسبه من أسباب الحياة وطُرق المعاشرة والتّعامل، كن عصريّاً في فكرك وعملك وفي تجارتك وفي صناعتك وفي فلاحتك وفي تمدّنك ورقيّك».[26]

رؤيته للعدالة :

لقد كثر الجدل في إشكالية مفهوم العدل التي طرحت على الساحة الفكرية العالمية وعلى غرار هذا نحاول تسليط الضوء على مفهوم العدالة لغة واصطلاحا كما سنتعرض إلى آراء رواد الحركة الإصلاحية إلى هذا المفهوم وكيف كانت رؤيتهم إليها

العدالة لغة:

لفظ العدالة والعدل بمعنى واحد، يقال: رجل بين العدالة والعدل[27]. والعدل: يطلق على الواحدة وغيره بلفظ واحد لا يثنى ولا يجمع ولا يؤنث فيقال رجل عدل، ورجلان عدل، ورجال عدل، وامرأة عدل ، ونسوة عدل ، كله على معنى رجال ذوو عدل، ونسوة ذوات عدل ، فإن رأيته مثنى أو مجموعا أو مؤنثا فعلى أنه أجري المصدر. الذي هو عدل أو عدالة . مجرى الوصف، والمراد بالوصف اسم الفاعل ، واسم المفعول ، وليس الوصف المتبادر إلى الذهن وهو النعت ، فيكون التقدير. إذا قيل : رجال عدول أي عادلون، ونساء عدل أي عادلات وامرأة عدلة أي عادلة [28] ، لكي يكتمل المعنى اللغوي يحسن التعرض لبيان المصطلحات المشابهة للعدالة والكلمات المشتقة من مادتها والتي تحمل مدلولات مغايرة ، بعضها يقترب من العدالة وبعضها بعيد كما يظهر فيما يأتي.

قال ابن منظور (العدل ما قام في النفوس أنه مستقيم) [29] وقال في موضع آخر العدل الاستقامة [30] وتعديل الشيء تقويمه ، يقال عدلته فاعتدل أي قومته فاستقام[31] صبحت بها القوم حتى امتسكت بالأرض أعدلها أن تميلا [32] وكل ما

أقمته فقد عدلته ومنه قول عمر بن الخطاب الحمد لله الذي جعلني في قوم أذا ملت عدلوني كما يعدل السهم [33] ،أي قوموني.

. نقيض الجور:

وتأتي لفظة العدل بمعنى نقيض الجور عدل على الرعية [34] وقال الجوهري: (عدل عليه في القضية فهو عادل)[35] في العدل بالحكم قال ابن منظور (عدل الحاكم في الحكم يعدل عدلا وهو عادل من قوم عدول وعدل، والأخيرة اسم للجمع كتجر وشرب) [36]

ولفظة العدل من الأضداد فتأتي على عكس هذا المعنى فيقال (عدل عدلا جار وظلم وعدل عدالة خلاف الجور)[37] ، والعدل:الحكم بالحق: يقال: (هو يقضي بالحق ويعدل وهوحكم عادل، ذومعدلة في حكمه) [38]

تعريف العدالة اصطلاحاً:

تناول العلماء ما بين أصولي وفقيه ومحدث تحديد مفهوم العدالة وكل يحاول رسم صورة لها بعد أن اتفقوا على أن رواية الحديث وأداء الشهادة لا يقبلان إلا من أهل العدالة ولكن الخلاف حاصل في تحديد ماهية العدالة (ومن أصعب الأشياء الوقوف على رسم العدالة فضلا عن حدها وقد خاض العلماء في ذلك كثيرا)[39] فمنهم من قال أنها (ملكة)، ومنهم من قال أنها (اجتناب الكبائر) ومنهم من جعل لها شروطا ومنهم من أطلقها.ومعنى ذلك أن العدل من طرف الأقوياء يضع الأشياء في مواضعها، دون إجحاف أو تقصير ولا خوف من حاكم ، وفي خضم هذه التداعيات دعا رجال الإصلاح ومنهم ابن باديس الحكام الفرنسيين بالإنصاف بينهم وبين غيرهم من المستوطنين في تلقي التعليم وعدم التضييق عليهم وهو ما دعا إلى(العلم رمز الإنسانية والكمال والقضاء رمز العدل والمساواة) [40] ، وهو أن تقوم الحكومات بالرعاية والدعم للعلم والقضاء وان تعمل في حركة واستقلال لان العدل إذا لم يتجنب من يتولون القيام به كل الميول والأهواء والأغراض السلبية التي تحد من مهام القاضي وفي هذه الحالة ينتشر العبث وتسود الفوضى.فالعدل عند رجال الإصلاح ومنهم ابن باديس من العناصر الأساسية في حياة الأمم والجماعات لأنه يدعم المحافظة على استمرار الحياة وترقية الشعوب وتجنب الخلافات وبث المحبة والوئام والسعادة بين الأفراد والأمم.

امتاز نشاط ابن باديس بالمرونة والتكيف مع الظروف السياسية القائمة ، ملتزما الحيطة والحذر حفاظا على سلامة الأمة ومصالحها، فقد سعى جاهدا من اجل التغيير حريصا على تجنب الصدام مع الإدارة الاستعمارية ومن المواقف التغييرية الحازمة أيضا ما يتعلق بحرية الأمة ، فهي مطلب من مطالب الشعب الجزائري الذي برهن أكثر من مرة أنه متشوق للحرية ومتعشق لها و سيحيى ويموت لأجلها ، لذا وجدنا (ابن باديس) في هذا الموقف السياسي إزاء الحكومة الفرنسية يؤكد على مطالب الأمة ويحذر من عدم الاستجابة لها، فالشعب لا يرضى أبدا بخنق حريته إما الحياة الكريمة، أو الموت الحر يقول :" إننا مددنا إلى الحكومة الفرنسية أيدينا ، وفتحنا قلوبنا ، فان مدت إلينا يدها وملأت بالحب قلوبنا فهو المراد ، وإن ضيعت فرنسا فرصتها هذه فإننا نقبض أيدينا ونغلق قلوبنا ، فلا نفتحها إلا الأبد" [41]

فابن باديس يسعى من خلال خطابه التغييري أن تتحقق مقاصد الإسلام في الواقع و أن يتبنى ابناؤه مبادئه ، فإذا تحقق ذلك ترى المسلم المتشبع بروحه ينتفض ويشعر بالمسؤولية تجاه الواقع، فيسعى جاهدا من أجل التغيير يقول :" فترى المسلم الحقيقي إذا هدى الله أحدا للإسلام،أو رأى مظهرا كريما من مظاهر الإسلام ، كأنما سيقت إليه الدنيا بحذافيرها وإن كان ذلك في بلد غير بلده وقوم غير قومه ".[42]

يمثل الخطاب باديسي الصياغة النموذجية لتفاعل الأصالة مع المعاصرة ، بما يحفظ على الأمة خصوصيتها وذاتيتها دون حرمانها من مكتسبات العصر ومعارفه، تأمل في هذه النقطة قوله: « إنما ينفع المجتمع الإنساني ويؤثر في سيره من كان من الشعوب قد شعر بنفسه فنظر إلى ماضيه وحاله ومستقبله ؛ فأخذ الأصول الثابتة من الماضي ، وأصلح شأنه في الحال ، ومد يده لبناء المستقبل؛ يتناول من زمنه وأمم عصره ما يصلح لبنائه، معرضًا عما لا حاجة له به، أو ما لا يناسب شكل بنائه الذي وضعه على مقتضى ذوقه ومصلحته» (43)

كما حمل هذا الخطاب الدعوة إلى (تعارف الحضارات) وهو مفهوم يرجي بلوغه إثر التعمق في (حوار الحضارات) أي يمثل مرحلة متقدمة في هذا الحوار، «فيستتبع معه مفاهيم الانفتاح والتواصل والسلام ومد الجسور، وعدم الانغلاق والقطيعة والكراهية ، التى هي شرائط التعارف من جهة تحققه ، وهناك ما يترتب عليه ، من جهة المعطيات والمنافع. وهنا تبرز مفاهيم التعاون والترابط والتبادل» (44) وهي معان ورد كثير منها _ كما نلاحظ _ في الخطاب الباديسي ؛ مما يؤهله ليكون من رواد هذا الميدان ومؤسسي الدعوة إليه.

ارتقى حسه الحضاري إلى مستوى خدمة الإنسانية في جميع شعوبها، والحدب عليها في جميع أوطانها، واحترامها في جميع مظاهر تفكيرها ونزعاتها ، ويتمثل ما ذهب إليه ابن باديس – قولاً وفعلاً – كما كان عنده كذلك قولاً وفعلاً «أنا زارع محبة، ولكن على أساس من العدل والإنصاف والاحترام مع كل أحد من أي جنس كان، ومن أي دين كان، من كل جنس ومن كل دين »(45) إن المحبة الإنسانية هي الحاملة على التماس الخير في الناس، وعلى نسيان هفواتهم وتذكر حسناتهم .وبذلك تحلو الحياة وتصفو العلاقات فيها بين النظراء ولو كانوا متنافسين، أو متفاوتين، في مكانة أو رزق أو علم أو سواها.

والحرية الإنسانية ليست إلا الحق في الاختيار عند القدرة عليه، وهي فطرة فطر الله الناس عليها، وليست (46) منحة من أحد لأحد، يمن بها عليه أو يسلبها، إن شاء، منه. ولذلك قال الشيخ عبد الحميد بن باديس . بحق . «إن حق كل إنسان في الحرية كحقه في الحياة، ومقدار ما عنده من حياة هو مقدار ما عنده من حرية. والمعتدى عليه في شيء من حريته كالمعتدى عليه في شيء من حياته، وما أرسل الله من رسل وما شرع لهم من الشرع إلا ليحيوا أحرارا، وليعرفوا كيف يأخذون بأسباب الحرية».(47)

إن المتتبع لأراء ابن باديس في الدين و السياسة و الأخلاق والعلم والتربية، وفي القضايا الوطنية والثقافية التي ترك لنا فيها آثار مكتوبة يجد أنها آراء نابعة من فكر إنسان ملتزم بحقائق دينه وتاريخ أمته، ونهج سلفه، ومتفاعل مع واقع مجتمعه وحقائق عصره، ومتفتح على أفكار غيره حريص على بعث يقظة فكرية و سياسية في نفوس الأجيال، تعيد للأمة عزتها وللعروبة والإسلام مجدهما، وللوطن كرامته وحريته، و تبعث في الشباب روح العزم على التغيير وإرادة البناء لتخليص الوطن من المحن التي أصابته .

تعبر« الإنسانية» في الخطاب الباديسي عن جوهر رسالة الإسلام والهدف الكبير الذي خطه للإنسان في هذا الوجود، ألا وهو هداية الناس لربهم الواحد الأحد ، وإعدادهم _ من خلال هذه الهداية _ لنيل السعادتين في الأولى والأخرى ؛ ذلك أن « أغلب الحضارات كانت لها أهداف ... والحضارة العربية الإسلامية كان لها هدف محدد وهو إنقاذ الإنسان وذلك حينما اتخذت من الإسلام قدرة للارتكاز والإحالة .. أي تحيل إليه كحضارة ... وإنقاذ الإنسان يشمل كل أبعاده . إنقاذه أولاً من غروره، ومن سوء استخدامه لذاته، وإنقاذه من تسلط الجانب المادي لغرائزه على الجانب النفسي ، وإنقاذه من سلوكه البشرى مع الآخرين ... وإنقاذه من الدنيا ومتاعها وغرورها ، فهو جاء إلى الدنيا برسالة الخير والبناء من أجل القيم وإسعاد الإنسان ونفعه»(48)

متى تشربت روح إنسان التغيير المسلم هذا الموقف ، ارتقى حسه الحضاري إلى مستوى خدمة الإنسانية في جميع شعوبها، والحدب عليها في جميع أوطانها، واحترامها في جميع مظاهر تفكيرها ونزعاتها ، ويتمثل ما ذهب إليه ابن باديس – قولاً

وفعلاً – كما كان عنده كذلك قولاً وفعلاً «أنا زارع محبة، ولكن على أساس من العدل والإنصاف والاحترام مع كل أحد من أي جنس كان، ومن أي دين كان، من كل جنس ومن كل دين » (49)

إن المتتبع للمنهج الإصلاحي عند علماء الجزائر يجد سمة الوسطية واضحة وجلية وتتجلى في:

أن أعضاء جمعية العلماء كانوا وسطا بين دعاة الانغلاق على الماضي والانفتاح الكلي على الغرب، فالإسلام لا يعني التقوقع والتمسك بالتراث ولو كان تراث عصور التخلف والانحطاط كما لا يدعو إلى الانفتاح الكلي على الغرب والانسلاخ من المقومات الإسلامية ، فالحقائق العلمية والمنافع الإنسانية شيء، والخصائص والمميزات التي قد تميز كل أمة عن أخرى شيء آخر(50) ، يقول ابن باديس كن ابن وقتك تسير مع العصر الذي أنت فيه بما يناسبه من أسباب الحياة وطرق المعاشرة والتعامل ، كن عصريا في فكرك وفي عملك وفي تجارتك وفي صناعتك وفلاحتك وفي تمدنك ، احذر من التوحش فإن التوحش في عصر المدنية محكوم عليه طبيعيا بالتناقض ثم الفناء و الاندثار كما فنيت جميع الأمم المتباعدة عن التمدن والرقي" (51).

الهوامش والاحالات:

(1) عمار الطالبي. ابن باديس. حياته وآثاره. بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1983م، ج1، ص 74.

(2) مجلة الشهاب، ج5، مج 13، 1937م، 12 جوان1939، مجلة إسلامية تبحث في كل ما يرقي المسام الجزائري لمنشئها الشيخ عبد الحميد ين باديس، ص، 219

(3) مجلة الشهاب، ج12، مج 10، نوفمبر1934م. ، مجلة إسلامية تبحث في كل ما يرقي المسام الجزائري لمنشئها الشيخ عبد الحميد ين باديس، ص، 420

(4) عمار الطالبي، ابن باديس. حياته وآثاره. بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1983م، ج1، ، ص 92.

(5) مجلة الشهاب، ج12، مج 11، مارس 1936م، مجلة إسلامية تبحث في كل ما يرقي المسام الجزائري لمنشئها الشيخ عبد الحميد ين باديس، ص، 517

(6) للمزيد من الاطلاع حول هذه المسألة راجع: منذر معاليقي، معالم الفكر العربي في عصر النهضة العربية، دار اقرأ، بيروت، لبنان، 2003 ، د.ط ، ص155 وما بعدها.

(7) محمد عبده، الأعمال الكاملة، دراسة وتحقيق محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر لبنان، 1972، ج1، ص343.

(8) ابن باديس، ابن باديس حياته وآثاره، إعداد وتصنيف عمار الطالبي، دار مكتبة الشركة الجزائرية للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، الجزائر 1968م، ج4، ص365.

(9) رفاعة الطهطاوي، الأعمال الكاملة، تحقيق د/ محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت، ط1، 1973 ج2، ص، 429

(10) ابن باديس :الآثار، : آثار ابن باديس ، عبد الحميد محمد بن باديس الصنهاجي ، المتوفى : 1359هـ ، تحقيق ، عمار طالبي، الناشر : دار ومكتبة الشركة الجزائرية ، الطبعة :الأولى (عام 1388 هـ - 1968 ميلادية ، ج3، / 398-399

(11) آثار ابن باديس ، عبد الحميد محمد بن باديس الصنهاجي ، المتوفى : 1359هـ تحقيق، عمار طالبي، الناشر : دار ومكتبة الشركة الجزائرية ، الطبعة :الأولى (عام 1388 هـ - 1968 ميلادية، ج4، ص، 20

(12) عبد القادرفضيل ، محمد الصالح رمضان : إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس ، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2010 ، ص 106.

(13) سورة الانبياء ، الآية 92

(14) سورة آل عمران ، 110

(15) عبد القادر فضيل ، محمد الصالح رمضان : إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس ، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2010 ، ص 106.

(16) ليليا شابي : التباينات والمعايشة، في التسامح الثقافي، المحرر، مراد وهبة، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، 1987، ص 73.

(17) - أندريه مرسيه، التسامح كأمر فلسفي، ليليا شابي : التباينات والمعايشة، في التسامح الثقافي، المحرر، مراد وهبة، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، 1987، ص 75.

(18) Axu origines de la Toler-ance maderne, in, magazine litteraire,n363, mars 1998 ,Olivier Christin

(19) ابن باديس، الأثار، الجزء الأول، ص : 282.

(20) الآثار،، عبد الحميد محمد بن باديس الصنهاجي ، المتوفى : 1359هـ تحقيق، عمار طالبي، الناشر : دار ومكتبة الشركة الجزائرية ، الطبعة :الأولى (عام 1388 هـ - 1968 ميلادية، ج1، ص224

(21) نفسه، ج2، ص215

(22) الآثار،، عبد الحميد محمد بن باديس الصنهاجي ، المتوفى : 1359هـ تحقيق، عمار طالبي، الناشر: دار ومكتبة الشركة الجزائرية ، الطبعة :الأولى (عام 1388 هـ - 1968 ميلادية، ج5، ص212،213

(23) عشراتي سليمان، ابن باديس، دار الغرب للنشر والتوزيع، (الجزائر)، د.ط، د.ت، ج02، ص ص151

(24) الآثار،، عبد الحميد محمد بن باديس الصنهاجي ، المتوفى : 1359هـ تحقيق، عمار طالبي، الناشر: دار ومكتبة الشركة الجزائرية ، الطبعة :الأولى (عام 1388 هـ - 1968 ميلادية، ج1ن ص، 115

(25) ينظر يوسف القرضاوي /، م، س، ص ، 138.

(26) جريدة الشهاب، مجلة إسلامية تبحث في كل ما يرقي المسام الجزائري لمنشئها الشيخ عبد الحميد ين باديس العدد 49، السّنة الثانية، 2 أوت 1926، ص، 58

(27) لسان العرب ،ابن منظور الافريقي، ت711م، ، تنسيق وتعليق علي شيري ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ـ لبنان ، ط 1 . 1408 هـ . 83/9.

(28) المصدر نفسه،83/9.

(29) ابن منظور :لسان العرب ، 430/11.

(30) المصدر نفسه،434/11.

(31) الصحاح ، تاج اللغة وصحاح العرب : إسماعيل بن حماد الجوهري (393 هـ) . دار العلم للملايين ، بيروت لبنان . طبعة ثالثة . 1404 هـ. 1762/5.

(32) العين ، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي 100 - 175 هـ تحقيق الدكتور مهدي المخزومي الدكتور أبراهيم السامرائي ، مؤسسة دار الهجرة الطبعة: 2 ،ايران، تاريخ النشر: 1409 هـ، 36/2.

(33) ابن منظور: لسان العرب ، ،433/11، الزمخشري : أساس البلاغة ، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري ، ت 538هـ ، تحقيق عبد الرحيم محمود ، دار المعرفة ، بيروت . لبنان . 411/1.

(34) الفراهيدي: العين، 39/2،لسان العرب ،430/11، القاموس المحيط،: مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ، ت 817 هـ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .لبنان ، ط 1 . 1412هـ .

4 /13، معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، ت 395 هـ ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، مكتب الإعلام الإسلامي ، سنة الطبع 1404هـ . ،247/4.

(35) الجوهري : الصحاح ، 1760/5

(36) ابن منظور: لسان العرب ، 430/11.

(37) السعدي : علي بن قاسم بن جعفر ,الأفعال ، عالم الكتب - بيروت الطبعة الأولى ،1983، 2 /242.

(38) ابن منظور: لسان العرب ،430/11، تاج العروس، الزبيدي، طبع سنة 1414هـ . 1994م، دار الفكر. بيروت. 9/8، ، تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (282 - 370هـ) المحقق: عبد السلام هارون، الدار المصرية للتأليف والترجمة، الطبعة: 1384 : 1387هـ / 1964 : 1967م، 125/2.

(39) توجيه النظر إلى أصول الأثر - طاهر الجزائري الدمشقي، المؤلف : طاهر الجزائري الدمشقي، (ت1388).
الناشر: مكتبة المطبوعات الإسلامية – حلب، الطبعة الأولى ، 1416هـ - 1995م، تحقيق : عبد الفتاح أبو غدة

(40) عيون البصائر، الإبراهيمي ،محمد البشير، ط2 ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، الجزائر 1971.
ج2، ص247

(41) ابن باديس حياته و آثاره ، من مطبوعات وزارة الشؤون الدينية ، دار البعث قسنطينة ، ج 6، ط 1 ، سنة 1985م ، ص : 317.

(42) عبد الحميد ابن باديس حياته و آثاره ، (المرجع نفسه) ، ج 4 ، ص : 65

(43) ابن باديس، الآثار، منشورات وزارة الشؤون الدينية ، الجزائر، ج3 ، ص 9

(44) زكي الميلاد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب؛ بيروت، لبنان، 1999، دط، ص 77

(45) ابن باديس آثار الإمام: ج4،ص 215.

(46) محمد سليم العوّا، في النظام السياسي للدولة الإسلامية، الطبعة السابعة، دار الشروق، ص210.

(47) نقلاً عن فهمي جدعان ، أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث د/فهمي جدعان المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ط2 1981 ، ص480

(48) رشدي فكار،ةحوار متواصل حول مشاكل العصر،آ .حاوره : خميس البكري : (القاهرة ، مصر مكتبة مدبولي ، ط2، 1417 هـ_1986م) ،ص 43

(49) ابن باديس آثارالإمام : ج4،ص 215، تفسيروشرح أحاديث، إعداد وتصنيف دكتور عمارطالبي، الشركة الجزائرية لصاحبها الحاج عبد القادر بوداود

(50) محمد سعيد رمضان البوطي ، حوار خول مشكلات حضارية ، مكتبة رحاب ، ط03، 1990م (الجزائر)، ص74.

(51) الشهاب، عدد 49، السنة الثانية ، 230أوت 1926م.

صور إبدال الهمزة والقاف
في لهجة منطقة ورقلة

د. مباركة خمقاني
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملخص:

أتناول في هذه الورقة البحثية " صور إبدال الهمزة والقاف في لهجة منطقة ورقلة " حيث ركزت على مفهوم الإبدال بنوعيه، ثم ذكر أسباب الإبدال، والحديث بعد ذلك عن أهم حرفين بارزين من حيث التغيير في لهجات منطقة ورقلة، مع التمثيل لذلك، وبيان التفسير اللغوي الذي سبب الإبدال في هذين الحرفين.

Résumé

Nous abordons,dans cetterecherche, les figures de substitution de Hamza et Al-Qaf dans le dialecte régional de Ouargla, nous nous sommes baséssur les deux types de concept de substitution, puis nous avons évoqué les raisons substitutionnelles, en parlant des lettres participant à la modification la forme dialectaleen région de Ouargla,Avec des illustrations et un bilan de l'interprétation linguistique entrainant la substitution des deux lettres.

إن الأصوات تنطق بطرق مختلفة، فتتشكل منها الكلمات، ثم تنظم الكلمات وفق عبقرية اللغة وخصائصها وسننها فتتشكل الجمل والتراكيب، لكن هذه الأصوات وتلك الكلمات والجمل والتراكيب ليست ثابتة بل قد يدخلها التحريف والتغيير والتبديل، ويؤدي تراكم الانحرافات في الصوت، والبنية،والعبارة، والمعنى، إلى تفرع اللغة الواحدة إلى لغات عدة تشترك في خصائص كثيرة، ولكن كل واحدة منها تمتاز بمميزات عدّة تحدد خصائصها، وتعطيها هويتها.

ومدام حديثنا عن اللهجات سنبدأ بهذين النصين اللذين وردا في كتاب الخصائص لابن جني الذي يروي لنا قصة ذلك الأعرابي التي نقلت عن أبي حاتم سهل بن محمد السجستاني (ت **255** هـ) في كتابه الكبير في القرءات قال:« قرأ علي أعرابي بالحرم**[طِيبَى لَهُم وحُسْنُ مآب]** (سورة الرعد الآية 29) فقلت طُوبَى فقال طِيبَى، فأعدْت فقلت: طوب، فقال: طيبى، فلما طال عليّ قلت طوطو، قال: طي طي، أفلا ترى إلى هذا الأعرابي، وأنت تعتقده جافيا كزا لادمثا ولا طيّعا،كيف نبا طبعه عن ثقل الواو إلى الياء فلم يؤثر فيه التلقين ولا ثنى طبعه عن التماس الخفة هَزّ ولا تمرين، وما ظنك به إذا خُلّى مع سَوْمِه وتساند إلى سليقته ونجره»[1].

ويقول أيضا:«وسألت يوما أبا عبد الله محمد بن العساف العقيلي الجوثي، التميمي – تميم جوثة – فقلت له: كيف تقول: ضربت أخوك؟ فقال أقول: ضربت أخاك، فأدرته على الرفع، فأبي، وقال: لا أقول: أخوكَ أبدًا، قلت: فكيف تقول ضربني أخوك فرفع، فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول: أخوك أبدًا ؟ فقال: إ يش هذا! اختلفت جهتا الكلام» [2].

ونلاحظ أن الحديث عن السليقة يقودنا إلى الحديث عن اللهجات ففي النص الأول يرى ابن جني أن السليقة منعت هذا الأعرابي من نطق كلمة كما هي في القرآن، فلم يستطع أن يحوّل الخطأ الذي في طيبى إلى الصواب الذي في طوبى[3]، وكذلك في النص الثاني أبى الأعرابي أيضا أن يرفع "أَخُوكَ من "جملة "ضربت أخاك" ذلك لأن سليقته تأباه[4]، بيدا أنه لو أراد إلى الموافقة لفعل، فليس ثمة ما يحول دون ذلك، وليس صحيحًا أنه قد نبا عنها طبعه بل نبا عنها قصده، ولو أراد أن يتعلمها لكان له ما أراد[5].

الإبدال:

إن الحروف المتجاورة تجاورا تاما؛ أي متماثلة أو متشابهة في المخرج والصفة، فإنها تتطلب جهدًا عضليا زائدًا نتيجة للثقل الناتج من هذا التجاور، وهذا ما يؤدي إلى تأثير أحد الصوتين في الآخر إما لكونهما متماثلتين أو غير متماثلتين، ولتجنب الصعوبة العضوية فالحل يكمن في ظواهر اللغة العربية كالإعلال والإدغام والإبدال. وهذا الأخير الذي ستركز عليه الدراسة.

1- تعريفه الإبدال:

في اللغة: كما جاء في لسان العرب، تبديل الشيء: تغييره وإن لم تأت ببدل والأصل في الإبدال جعل شيء مكان شيء آخر. وبَدَّل الشيء: حرفه[6]، وفرق أبو هلال العسكري بين التبديل والإبدال بقوله: « التبديل تغيير الشيء عن حاله، والإبدال جعل الشيء مكان الشيء»[7].

أما في الاصطلاح: جعل حرف مكان آخر مع الإبقاء على سائر حروف الكلمة[8]، وينظر إليه اللغويون على أنه جعل حرف مكان آخر أو حركة مكان أخرى، نحو: مَدَحَ و مَدَهَ.

2- أنواع الإبدال: الإبدال نوعان [9]:

1- مطرد عند جميع العرب وهذا إذا استوفى شرطه وجب تنفيذه وهو الخاص بحروف (هدأت موطيا) وقد تكفل علم الصرف بدراسته. وهو ما يعرف بالإبدال الصرفي ويقتصر على عدد محدود من الأصوات جمعها ابن مالك في قولك "هدأت موطيا"[10].

فالإبدال المطّرد يخضع لضوابط لأنّه «قياسي في جلّ مظاهره، وإن وجدت بعض المظاهر السّماعية غير المطّردة»[11]. أمّا الإبدال غير المطّرد، فليس له مقاييس وضوابط وإنّما مردّه للسّماع والرّواية.

2- الإبدال غير المطرد، وهو الذي لا يخضع لشرائط خاصة بحيث إذا لم ينفذ عد مخالفهُ مرتكبا سبيل الشذوذ وهذا لا يكون عند العرب جميعا، ولكن بتنوع بين القبائل، فقبيلة تقول أن وأخرى عن وهذا هو الذي تتنوع عن طريقه اللهجات العربية، ويمكن الانتفاع به في دراستها. وهذا النّوع ليست له شروط تضبطه، إذْ لا يعدّ الخروج عنه خروجًا عن القاعدة، وهذا لا يكون عند العرب جميعًا، ولكن يتنوّع بين القبائل، وهذا ما يدعى بالإبدال اللّغوي.

3- أسباب الإبدال: هناك عوامل عديدة ساعدت على وجود ظاهرة الإبدال في اللغة العربية ومنها نجد:

أ- اللهجات :

المعروف أن العرب سكنوا الجزيرة العربية وتفرقوا في أنحائها وبيئاتها الطبيعية والاجتماعية وهذا له أثر كبير في تعدد اللهجات. يقول أبو الطيب:«ليس المراد بالإبدال أن العرب تتعمد تعويض حرف من حرف، وإنما هي لغات مختلفة لمعانٍ متفقة، تتقارب اللفظتان في لغتين لمعنى واحد حتى لا يختلفا إلا في حرف واحد. قال والدليل على ذلك أن قبيلة واحدة لا تتكلم بكلمة طورا مهموزة، ولا بالصاد مرة وبالسين أخرى، وكذلك إبدال لام التعريف ميما والهمزة المصدرة عينا، كقولهم في نحو أنْ عَنْ، لا تشترك العرب في شيء من ذلك، إنما يقول هذا قوم وذاك آخرون»[12].

وصرّح العلماء بأن:«الذي يقول مدحه لا يمكن أن ينسرح لسانه فيقول:"مدهه" والعكس صحيح أيضا»[13]، ومر بنا سابقا ما يؤكد تمسك الجماعات الإنسانية بالنطق المتعارف بينها وذلك كرواية أبي حاتم عن الأصمعي: اختلف رجلان في الصقر...إلخ، واختلاف اللغات في الواقع يعد عاملا مهما في تفسير هذه الظاهرة، فالقبائل البدوية مثلا تميل إلى الأصوات الشديدة ،بينما أهل المدن المتحضرة يميلون إلى رخاوة تلك الأصوات الشديدة بوجه عام[14].

ب- التطور الصوتي:

يرجع كثير من علماء اللغة- ومنهم ابن جني –قدرا كبيرا من أمثلة الإبدال إلى التغيرات الصوتية، وذلك لعلاقة بين الحروف المتبادلة في المخرج أو الصفات، وإن اختلفوا في تحديد هذه العلاقة فكلمات اللغة تتألف من أصوات ينسجم بعضها مع بعض[15]. ومعلوم أن الانسجام والتآلف يقتضي بعض التبدلات الصوتية باختلاف الناطقين.

وقد أكد لنا المحدثون أنه ليس بين أبناء اللغة الواحدة اثنان ينطقان نطقا متماثلا في كل الصفات[16]. وهذا التطور يؤدي إلى وجود صيغ جديدة في البيئة الواحدة قد تستعمل بجانب القديمة في فترة معينة وهكذا ...

وساهمت عوامل عديدة في تطور الأصوات منها[17]:

1- التطور الطبيعي المطرد لأعضاء النطق في بنيتها واستعدادها، فيري علي عبد الواحد وافي أن هذا أمر مقرر فسائر أعضاء نطقنا تختلف عما كانت عليه عند آبائنا الأولين إن لم يكن في تكوينها الطبيعي فعلى الأقل في استعداداتها.

2- اختلاف أعضاء النطق في بنيتها واستعدادها باختلاف الشعوب، فيكاد العلماء يجمعون على أن أعضاء النطق تختلف بعض الشيء في بنيتها واستعدادها باختلاف الشعوب وباختلاف الظروف المحيطة يقول علي عبد الواحد وافي:«كل تطور يحدث في أعضاء النطق أو في استعدادها يتبعه تطور في أصوات الكلمات فتنحرف هذه الأصوات عن الصورة التي كانت عليها إلى صورة أكثر ملاءمة مع الحالة التي انتهت إليها أعضاء النطق».

3- الأخطاء السمعية الناشئة عن ضعف بعض الأصوات. فقد يحيط بالصوت بعض مؤثرات تعمل على ضعفه بالتدريج فيتضاءل جرسه شيئا فشيئا حتى يصل في عصر ما إلى درجة لا يكاد يتبينه فيها السمع فيكون حينئذ عرضة للسقوط[18]. وأرجع رمضان عبد التواب معظم ما يسمى في اللغة العربية بحالات " تعاقب الأصوات "إلى الخطأ السمعي. وعقد القالي في كتابة الآمالي مطلبا في " الكلمات التي تتعاقب فيها الفاء والثاء"[19] عدّ من بينها: جَدَفٌ وجدثٌ للقبر. الحُثَالة والحُفَالة: الرديء من كل شيء ،الفِنَاء و الثَّناء في فناء الدار. الفُومُ والثُّوم : الحِنطة.....

4-الزمان والمكان، تؤثر الطبيعة التي تحيط بالإنسان في سماته الخلقية وسائر تصرفاته ومنها اللغة، إذْ كان البدو يعيشون حياة لا تعرف الاستقرار على حين كانت طائفة منهم تسكن المدن التي تتصل بما يجاورها عن طريق التجارة والثقافة، فاختلفت في اتجاهها اللغوي على ما نرى في اختلاف لهجات البدو والحضر في الجهد العضلي والأناة والسرعة في النطق والفروق النطقية بينهم مبثوثة في كتب اللغة[20].

ج – دواع لغوية: هناك عوامل لغوية متعددة ذات أثر في الإبدال من أهمها[21]:

1- **تفاعل الأصوات:**هو تأثر الصوت اللغوي بما يجاوره قبله وبعده من الحروف، وأهم القوانين التي تحكمها، قانوني المماثلة والمخالفة.

أ- قانون المماثلة: تتأثر الأصوات اللغوية بعضها ببعض عند النطق بها في الكلمات والجمل فتتغير مخارج بعض الأصوات أو صفاتها، لكي تتفق في المخرج أو الصفة مع الأصوات الأخرى المحيطة بها في الكلام، فيحدث عن ذلك نوع من التوافق والانسجام بين الأصوات المتنافرة في المخارج أو الصفات[22]، «وهذه ظاهرة شائعة في كل اللغات بصفة عامة غير أن اللغات تختلف في نسبة التأثر وفي نوعه»[23].

فأصوات اللغة تختلف فيما بينها في المخارج والشدة والرخاوة والجهر والهمس والتفخيم والترقيق وما إلى ذلك، فإذا التقى في الكلام صوتان من مخرج واحد أومن مخرجين متقاربين، وكان أحدهما مجهورا والآخر مهموسًا مثلا، حدث بينهما شدّ وجذب، كل واحد منهما يحاول أن يجذب الآخر ناحيته، ويجعله يتماثل معه في صفاته كلها، أو في بعضها [24]وذلك كانقلاب النون الساكنة ميما إذا وليها باء كقولنا منبر فتصير ممبر.

ب- قانون المخالفة: فإنه يعمد إلى صوتين متماثلين تماما في كلمة من الكلمات، فيغير أحدهما إلى صوت آخر، يغلب أن يكون من أصوات العلة الطويلة أو من الأصوات المتوسطة أو المائعة المعروفة في اللاتينية باسم" **liquida** " وهي اللام و الميم و النون و الراء[25].

وذلك كالتخلص من توالي الأمثال نحو: تسريت وتظنيت وتقصيت...وأصلها تسررت وتقصصت [26].

2- **الاشتقاق:** قد تتفق كلمتان في ظاهر أمرهما في جميع الحروف إلا حرفاً واحداً وأصلهما -في الحقيقة- مختلف لآخذ كل منهما من أصل معين. وضرب ابن جني أمثلة متعددة كما في حثثوا وحثحثوا وآديته وأعديته. فإذا أدركنا أصول الألفاظ على هذا النحو أمكن تفسير ألفاظ كثيرة ظن أنها من الإبدال.

3- **تغير المعنى:** تتغير معاني الألفاظ من آن لآخر تبعا للأحوال التي تمر بها اللغة. ويتطور المعنى بإحدى الصور الثلاث (توسيع المعنى -تضييقه-انتقاله). يقول إبراهيم أنيس:« وينحرف الناس عادة باللفظ من مجاله المألوف إلى آخر غير مألوف، حين تعوزهم الحاجة في التعبير، وتتزاحم المعاني في أذهانهم، أو التجارب في حياتهم، ثم لا يسعفهم ما ادّخروه من ألفاظ، وما تعلموه من كلمات »[27]، ثم يشيع المجاز حتى يصبح مألوفا ويعد حينئذ من الحقيقة، ويكون للفظ دلالتان أو استعمالان غير أن واحدة أكثر شيوعا من الأخرى، فالمعاني تتجدد وتتطور في لغتنا المبنية على المجاز و هذا التطور المعنوي قد يتسبب في مساواة لفظ بآخر فيتفق معه في المعنى وقد يتصادف أن تتفق الكلمتان في جميع الحروف إلا حرفا واحدا. وقد يكون أحد المعنيين مجازا إلا أنه اشتهر، وكثر استعماله كأنه حقيقة .من ذلك ما جزم به ابن جني من اختلاف المعنى بين كلمتي ثوم وفوم وأن الفاء ليست بدلا من الثاء[28] وذلك لاختلاف المعنى وذلك أن الفوم هي: الحنطة.

4-**التصحيف والتحريف:** فهذا العامل يتعلق بجمع اللغة وتدوينها وسبق أن تحدثنا عن هذه الظاهرة وأرجعنا سببها الرئيسي إلى الخط العربي. وقد وقع أصحاب المعاجم في كثير من هذا اللون من التصحيف خاصة في الحروف المتقاربة صفة ومخرجا.

ومن صور الإبدال التي يتوهم فيها ذلك اتمأل واتمهل ومن كثب ومن كثم والأقتار والأقطار والوطث والوطس واللثام واللفام والوقيذ والوقيظ [29].

سنحاول في هذه الورقة البحثية دراسة بعض التغيرات التي تحدث في حرفي الهمزة والقاف في لهجة مناطق ورقلة، تركت منها اللهجة الأمازيغية التي هي أيضا ميدان ثري لأصحاب الاختصاص.ملستثث""""""""""é

صور إبدال الهمزة:

حرف الهمزة من الحروف التي اهتمّ بها علماء اللّغة القدامى والمحدثين، فالقدامى يرون أنّها تصدر من «أقصى الحلق، وهي صوت مجهور، مستفل، مصمت»[30].

وعند المحدثين «صوت حنجري شديد معموس»[31].

فالهمزة على هذا الأساس صوت شديد يتطلّب جُهدًا ومشقّة في إخراجها وتحقيقها.

ويرى السيوطي التحقيق في الهمزة قائلًا:«لما كان الهمز أثقل الحروف نطقًا وأبعدها مخرجًا تنوع العرب في تحقيقه بأنواع التخفيف»[32].

وهذا ما أيّده عبد المجيد عابدين من المحدثين أنّ:«الهمزة لما كانت حرفًا شديدًا مستثقلًا يخرج من أقصى الحلق، آثر كثيرًا من اللّهجات التخلّص منها بالإبدال والحذف»[33].

وسنرى ما يحدث لهذا الحرف من تغيرات.

أوّلًا- الإبدال الصّرفي: بقسميه القياسيا والسّماعي. وينقسم الإبدال الصّرفي على قسمين:

1- **قياسي:** وله ضوابط وقوانين، لا يمكن مخالفتها، ولا الاستغناء عنها. وأصواته تسعة وهي: الهمزة والألف والتّاء والدّال والطّاء والميم والهاء والواو والياء، كما رأينا سابقا في تحديد ابن مالك وجمعه لها في قولك:"هدأت موطيا".

2- **سماعي:** وأصواته تسعة أيضا: الهمزة والتّاء والدّال والزّاي والطّاء والميم والنّون والهاء والياء.

وهنا يتّضح الفرق بينهما وهو أنّ الإبدال الصّرفي يقع بين أحرف معيّنة وفق قواعد ومقاييس، بينما الإبدال اللّغوي يكون بتعاقب صوتين في كلمتين إمّا متباعدتين في المخرج أو متقاربتين، ومردّه للسّماع والرّواية، فهو أوسع.

الإبدال الصّرفي القياسي: ومن صوّره ما يلي:

1- إبدال الهمزة من حروف العلّة:

يأتي في حالات عديدة منها:

- يقول ابن مالك[34]:

فَأَبْدِلُ الْهَمْزَةَ مِنْ وَاوٍ وَيَا　　　آخِرٍ آثرَ أَلِفٍ زِيدَ

فالهمزة هنا تبدل من الواو والياء إذا كانت متطرّفة بعد ألف زائدة مثل دعاءٌ وبناءٌ الأصل فيها دعاوٌ وبنايٌ.

ففي لهجة منطقة ورقلة يقال: في كساءٍ المبدلة من كساء:(كسا)، وهو غطاء مصنوع من الصّوف.

وأيضا في بناء المبدلة من بناي: بَنِيْ فأبدلت الهمزة ياء وجعل ما قبلها مكسور.

- وأيضا تبدل الهمزة من حروف العلّة إذا وقع أحد الأحرف بعد ألف الجمع على وزن فعائل مثل حرائر وعجائز فيقال فيهما (حراير) و(عجايز) فمثلًا أصل الهمزة في "عجائز" هو الواو وخفّفت الهمزة في اللّهجة وأبدلت ياء. وقِس على ذلك الألفاظ المشابهة (طبائع، صنائع، مصائب،...).

- وتبدل الهمزة من الواو والياء إذا وقعتا عينًا لاسم فاعل أُعِلّتا في فعله، يقول ابن مالك:

فَأَبْدِلِ الْهَمْزَةَ مِنْ وَاوٍ وَيَاء　　　وفِي فَاعِلٍ مَا أُعِلَّ عَينا ذَا اقْتُفِي

وهذا في مثل: قائل بائع فالأصل فيهما قَوَلَ وبَيَعَ، أُعِلّت الواو والياء هنا فأبدلتا في اسم الفاعل بالهمزة وهذا ما ورد كثيرًا في لهجات منطقة ورقلة.

خاف ← خائف ← خايف

باع ← بائع ← بايع

ساح ← سائح ← سايح

خان ← خائن ← خايف

سال ← سائل ← سايل

وير المبرد في هذه الحالة أنّ :«قولك: قائل وبائع وذلك أنّه "قال وباع" فأدخلت ألف "فاعل" قبل هذه المنقلبة، فلمّا التقت ألفان-والألفان لا تكونان إلّا ساكنتين- لزمك الحذف لالتقاء السّاكنين، أو التحريك، فلو حُذفت لالتبس الكلام وذهب البناء، وصار الاسم على لفظ الفعل، نقول فيهما:"قال" فحركت العين لأنّ أصلها الحركة، والألف إذا حُرّكت صارت همزة، وذلك قولك: قائل»[35].

وسنحاول أن تبيين النّوعين معًا في لهجات منطقة ورقلة.

تتميّز مدينة ورقلة الواقعة بالجنوب الشّرقيّ الجزائريّ بطابع البداوة والبساطة، والسّرعة في الحديث لذلك لا نكاد نعثر على تحقيق كبير للهمزة، فسكانها أميل إلى تخفيف الهمزة، وإبدالها أو حتّى حذفها.

2- إبدال حروف العلّة من الهمزة:

وهذا يكون إذا التقت همزتان صعب النطق بهما، فكان الدّاعي إلى تخفيف الهمز أو حذفه مثلما نجده في كلمة "أيِمَّة" وأصلها أأْمِمَة على وزن "أفعلة" نقلت كسرة الميم إلى الهمزة توصلا للإدغام فصارت أئِمّة.

وهذا ما ينطق به في لهجات ورقلة وفي هذا يقول ابن عقيل:«بأنّ الهمزة الثّانية تبدل ياء مطلقًا إذا كانت مكسورة مهما كانت حركة الأولى مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة»[36].

وذلك لصعوبة النطق بهمزتين، وخاصّة أنّ مخرج الهمز من أقصى الحلق، فهو أميل إلى التخفيف أو الإبدال وتم إبداله في هذا الموضع.

والحال نفسه نجده في الهمزة المتوسطة في الكلمة نحو: بِئْر، فأسّ، فكلّ منهما ينطق في اللّهجة: بير وفاس ففي الحالة الأولى أبدلت الهمزة الساكنة وما قبلها كسرة إلى ياء، وفي "فأس" أبدلت الهمزة الساكنة وما قبلها فتحة إلى ألف.

ب- الإبدال السّماعي:

تنطق في اللّهجة الورقلية كلمة "الماء" بـ"لْمَا" حيث تمّ حذف الهمزة للتخفيف والتي أصلها (مُوَيه) ومن ذلك قولهم: أمواه ومياه في الجمع، ومُويه في التصغير[37].

ثانيا- الإبدال اللّغوي: وهو كثير عادة بين الأصوات المتقاربة في المخرج، منها:

أ- إبدال الهمزة إلى صوت الواو:

أُذن ⟵ وْذَنْ

أين ⟵ وَيْن

أَذَّن ⟵ وَذَّنْ

سأل ⟵ سَوَّل

ب- إبدال الهمزة إلى صوت الياء:

أمينة ⟵ يمينة

أمس ⟵ يَامس

جزائر ⟵ جزاير

ج- إبدال الهمزة عينا:

القرآن ⟵ القرعان

وهذه تقريبا اللّفظة التي تبدل الهمزة بالعين، وذلك لقرب مخرج العين من الهمزة، بينما ألفاظًا كثيرة على هذا المنوال في اللّهجات الجزائرية.

د- إبدال الهمزة لامًا: وهذا كثير جدًا نحو:

الأبيض ⟵ لبيض

الأرض ⟵ لرض

صور إبدال القاف:

القاف من الحروف المهمّة جدًا في اللّهجة الجزائرية وذلك لاختلاف نطقها من منطقة إلى أخرى حتى غدت صفة مميّزة لناطقها.

وفي لهجة مناطق ورقلة نجد ثلاث صوّر لنطق القاف، وهي:

1- إبدال القاف إلى الڨاف:

القاف من الحروف التي تستحق بحثًا جادًا مستقلًا، لكن من خلال هذه الورقة البحثية سنشير إلى بعض تغيّراتها.

مخرج القاف كما حدّده سيبويه وابن جني «من أقصى الحلق وما فوقه من الحنك الأعلى» القاف القديمة مجهورة أمّا الحديثة مهموسة لا مجهورة، وهذا راجع لِمَا ذكر في السّابق وهو التّطوّر الصّوتي الذي أصاب هذا الحرف على مرّ العصور، مع احتفاظ القاف الحديثة بمخرج القاف القديمة وبقية صفاتها.

إذن نجد بعض الاختلافات بين القدامى والمحدثين في تحديد مخرج القاف ووصفها، وحاول علي سيد جعفر أحمد أن يقرّب بين الاختلافين، فرأى في عبارة سيبويه ومن تبعه في تحديد مخرج القاف أنّه:«من أقصى اللّسان وما

فوقه من الحنك الأعلى» يمكن أن تفهم عبارة أقصى اللّسان فيها أنّها أقصى نقطة داخلية في اللّسان الرّاقد، وهي عينها أعلى جِذْعه، وعبارة (وما فوقه من الحنك الأعلى) أنّها الحنك الأعلى من الدّاخل، وهي بعينها منطقة أصل اللّهاة.

فهذه القاف شديد مجهور مستعلية، والقاف الحديثة حسب القراءات القرآنيّة فهي مهموسة لا مجهورة، وهذا أكيد راجع للتّطوّر الصّوتي، فالقاف الحديثة: صوت صامت مهموس لهوي انفجاري[38].

القاف الفصحى تخرج من أقصى اللّسان يحاذيه من الحنك الأعلى اللين وهي صوت مجهور شديد مستعلٍ مفخّم منفتح مصمت هذه القاف تطوّرت فتأخر مخرجها قليلًا جهة الحلق لتخرج من اللّهاة مع احتفاظها بصفاتها التي ذكرها القُدامى.

تحدّث ابن خلدون عن القاف والڨاف فرأى أنّ القاف حضرية والڨاف بدوية فنلاحظ في لهجة ورڨلة أنّ القاف تبدل إلى (ڨاف) في كثير من الأحيان أو ما يعرف بالجيم القاهرية، أو ما هو قريب إلى نطق (G) في الأنجليزية فيقال:

قلت لك ⟵ ڨتلك

قبل ذلك ⟵ ڨبيلا

قلبي ⟵ ڨلبي

قمر ⟵ ڨمر

قريب ⟵ ڨرِيْبْ

قربة ⟵ ڨربة

ولكنّنا في الوقت نفسه نجد الحرف "قاف" تحافظ على أصالتها في ألفاظ أخرى مثل:

القوّة ⟵ القوّة

فيبدو من خلال هذا أنّها لا تخضع إلى قاعدة معيّنة في هذا الإبدال.

2- إبدال القاف إلى كاف:

مخرج القاف اللّهاة ومؤخّر اللّسان، أمّا مخرج الكاف الطبق ومؤخّر اللّسان، وهذا يعني أنّ مخرج الكاف يلي مخرج القاف فهما من مخرج واحدٍ وهذا ما أدّى بالنّاطقين إلى استثقال حرف القاف ليحلّ محلّه الكاف، لكن هذا قليل في لهجة ورڨلة، ويمكن أن نمثّل له بما يلي:

قتله ⟵ كُتْلُو

وهذا النطق نسب إلى قبيلة تميم[39].

فبنو تميم يلحقون القاف باللّهاة حتى تغلظ جدًّا فيقولون الكَوْمَ ويقصد القَوْمَ بين الكاف والقاف، وهذه لغة فيهم قال الشاعر:

وَلَا أَكُولُ لِكَدَرِ الْقَوْمِ كَدْ نَضَحت   وَلَا أَكُولُ لباب الدّار مكفول*

القاف المبدلة عن الغين:

وهذه هي الصفة المميّزة لسكان منطقة ورڨلة إبدالهم الغين قاف، والغين أدنى حروف الحلق مخرجًا من الفم هكذا حدّدها سيبويه فهو صوت رخو مخرجه أدنى الحلق إلى الفم فهي صوت طبقي مجهور رخو احتكاكي، في حين القاف صوت شديد مهموس ولهوي، وهما متقاربان في الصّفة والمخرج.

والأمثلة كثيرة في هذا المجال:

صغيرة ⟵ صقيرة

غابة ⟵ قابة

غنم ⟵ قنم

غريب ⟵ قريب

وفي الأخير تحدّثنا عن أهمّ حرفين ميّزنا لهجة منطقة ورقلة وصوّرها في هذه اللّهجة تبقى إشارات بسيطة، البحث في اللّهجات والتغيّرات الصّوتيّة ميدان خصب وثري يستحقّ دراسات جادّة في هذا المجال.

المصادر والمراجع:

1 -إبراهيم السامرائي، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت-لبنان، ط3، 1983م.

2 -إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1971م.

3 -إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1979م.

4 -إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1997م.

5 -ابن جني (أبو الفتح عثمان ت392هـ)، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1421هـ-2001م.

6 -ابن جني (أبو الفتح عثمان ت392هـ)، سرُّ صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، شاركه: أحمد رشدي شحاتة عامر، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان ، ط1، 1421هـ-2001م.

7 -ابن سيده (أبو الحسن علي بن إسماعيل ت458هـ)، المخصص، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي، دار الآفاق الجديدة، بيروت_لبنان، دط، دت.

8 -ابن عقيل بهاء الدين، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط.

9 -ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، 1412هـ_1992م.

10 - أبو هلال العسكري (الحسن بن عبد الله بن سهل ت400هـ)، الفروق اللغوية، تعليق : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان، ط1، 1421هـ_2000م.

11 - أحمد جلايلي، السليقة اللغوية، مجلة الأثر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 4، ماي: 2005م.

12 - الأنصاري، أوضح المسالك في ألفية ابن مالك، دار الجيل، بيروت، 1979م.

13 - تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، د ط،1421هـ-2001م.

14 - رمضان عبد التواب، التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1417هـ-1997م.

15 - سيبويه (أبو البشر عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، دط، 1411هـ-1991م.

16 - السيوطي (جلال الدين ت911 هـ)، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تعليق: محمد جاد المولى بك وآخرون، المكتبة العصرية صيدا، بيروت_لبنان، دط، 1406هـ_1986م.

17 - السيوطي جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: عصام فارس الحرشاني، دار الجيل، بيروت، ط1، 1419هـ-1998م.

18 - عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1414هـ_1993م.

19 - عبد المجيد عابدين، من أصول اللّهجات العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1989م.

20 - علي سيد أحمد جعفر، مصطلحات صوتية غامضة، مجمع اللّغة العربيّ، ط1، 1434هـ.

21 - علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، دت.
22 - القالي البغدادي (أبو إسماعيل بن القاسم ت356هـ)، كتاب الآمالي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، دط، دت.
23 - المبرّد، المقتضب، تحقيق: الشّيخ محمّد عبد الخالق عظيمة، المجلس الأعلى للشّؤون الإسلاميّة، دط، 1388هـ-1963م.
24 - محمد حسن عبد العزيز، القياس في اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1415هـ-1995م.
25 - ناصر الزيدي، دراسات نقدية في اللّغة والنّحو، دار أسامة للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2003م.

المواقع الإلكترونية:

26 - صالح بن إبراهيم بن صالح العوض، حرف القاف ومخالسة اللّهجات WWW.m-a-arabia.com

[1]- ابن جني (أبو الفتح عثمان ت392هـ)، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1421هـ-2001م، 120/1، 121.

[2]-نفسه والصفحة.

[3]- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، د ط،1421هـ-2001م، ص: 79.

[4]- أحمد جلايلي، السليقة اللغوية، مجلة الأثر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 4، ماي: 2005م، ص: 16.

[5]- محمد حسن عبد العزيز، القياس في اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1415هـ-1995م، ص: 138.

[6]- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، 1412هـ_1992م، مادة (بدل)، 48/11.

[7]- أبو هلال العسكري (الحسن بن عبد الله بن سهل ت400هـ)، الفروق اللغوية، تعليق : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان، ط1، 1421هـ_2000م، ص: 350.

[8]- عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1414هـ_1993م، ص: 120.

[9]- نفسه، ص: 120، 121 .

[10]- الأنصاري، أوضح المسالك في ألفية ابن مالك، دار الجيل، بيروت، 1979م، 374/4.

[11]_ ....

[12]- السيوطي (جلال الدين ت911 هـ)، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تعليق: محمد جاد المولى بك وآخرون، المكتبة العصرية صيدا، بيروت_لبنان، دط، 1406هـ_1986م، 460/1.

[13]- إبراهيم السامرائي، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت-لبنان، ط3، 1983م، ص: 112.

[14]- ينظر: عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية، ص: 145 .

[15]- ينظر: نفسه والصفحة.

[16]- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1979م، ص: 230.

[17]-ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، دت، ص: 289، 290.

[18]- نفسه، ص: 297.

[19]– ينظر: القالي البغدادي (أبو إسماعيل بن القاسم ت356هـ)، كتاب الآمالي، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، دط، دت، 34/2.

[20]– ينظر: عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية، ص: 149.

[21]– ينظر: نفسه، ص: 153، 159.

[22]– رمضان عبد التواب، التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1417هـ-1997م، ص: 30.

[23]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص: 178.

[24]– رمضان عبد التواب، التطور اللغوي، ص: 30.

[25]– نفسه، ص: 57.

[26]– عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية، ص: 154.

[27]– ، إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1997م، ص: 130.

[28]– ابن جني (أبو الفتح عثمان ت392هـ)، سرُّ صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، شاركه: أحمد رشدي شحاتة عامر، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان ، ط1، 1421هـ-2001م، 262/1.

[29]– ينظر: ابن سيده (أبو الحسن علي بن إسماعيل ت458هـ)، المخصص، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي، دار الآفاق الجديدة، بيروت_لبنان، دط، دت، باب الإبدال، 286/13.

[30]– سيبويه (أبو البشر عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، دط، 1411هـ-1991م، 433/4، 434.

[31]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1971م، ص: 91.

[32]– السيوطي جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: عصام فارس الحرشاني، دار الجيل، بيروت، ط1، 1419هـ-1998م، 98/1.

[33]– عبد المجيد عابدين، من أصول اللّهجات العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1989م، ص: 33.

[34]– ابن عقيل بهاء الدين، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، ص: 690.

[35]– المبرّد، المقتضب، تحقيق: الشّيخ محمّد عبد الخالق عظيمة، المجلس الأعلى للشّؤون الإسلاميّة، دط، 1388هـ-1963م، 99/1.

[36]- ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ص: 694.

[37]- ابن حني، سر صناعة الإعراب، 112/1.

[38]- ينظر: علي سيد أحمد جعفر، مصطلحات صوتية غامضة، مجمع اللّغة العربيّ، ط1، 1434هـ، ص: 118، 121.

[39]- ينظر: ناصر الزيدي، دراسات نقدية في اللّغة والنّحو، دار أسامة للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2003م، ص: 46.

[*]- ينظر: صالح بن إبراهيم بن صالح العوض، حرف القاف ومخالسة اللّهجات WWW.m-a-arabia.com

الإعجاز البياني في حركية الألفاظ
في القرآن الكريم

الدكتور: عمر بن طرية
جامعة قاصدي مرباح
ورقلة / الجزائر
مخبر النقد الأدبي ومصطلحاته

Résumé :

Coran Le Livre de Dieu Miraculeux, et le message final à tous les gens, la preuve de la sincérité du Prophète Muhammad (paix) soit sur lui. Le Saint Coran a séduit les scientifiques, en prenant Bmjama leur cœur, et les a secoués, Pegraibh qui ne prend pas fin, et ses miracles qui n'expirent pas, Fkova ses études pour tenter de révéler l'image la plus intérieure, déclaration fade, et sonnant Oguarh, découvrir ses secrets, et se tenir debout sur la ressemblance des faits. L'intention d'étudier dans la recherche des miracles tableau dans le Saint Coran, que plusieurs scientifiques types sommet des miracles, il est des miracles cruels tracer l'élection exacte des mots et des mots qui se traduisent par la beauté de l'auteur, et la splendeur des systèmes et un style exquis. Par conséquent, l'étude est caractérisée par: le miracle graphique dans la dynamique des mots dans le Saint Coran. Elle a été élue par les mots: (jongler, ronger, éternuer, respirer, dumming, jaillir, boitiller, marcher frissonner ...) et adoptée dans son étude sur Ality description

Et analyse.L'étude a également été fondée sur: Introduction, Trois Investigation, et .Conclusion

Soumission

Le premier sujet: la rhétorique et les miracles

Le deuxième sujet: Miracle du mot dans le Coran

Le troisième sujet: Graphique miraculeux dans les mots de cinétique dans le Coran

Conclusion: Les principaux résultats obtenus

Summary :

Quran The Book of God Miraculous, and the final message to all people, evidence of the sincerity of the Prophet Muhammad peace be upon him. The Holy Quran, the most illustrious scholars, took their hearts and shook their souls with his endless temptations and endless wonders. They worked on his study in an attempt to reveal the miracles of his miracles, and the nice nature of his statement, and his secrets, his secrets, and the facts of

miraculous graph in the Holy Quran, which his miracles. This study aims to study the scientists have enumerated the types of miracles. It is a kind of miraculous graphical selection of words and words that result in the beauty of authorship, the magnificence of the systems, and the grace of its style. Hence, the study is characterized by: the graphic miracle in the dynamics of words in the Holy Quran. She was elected by the words: (juggling, gnawing, sneezing, breathing, dumming, gushing, limping, walking shivering ...) and adopted in her study on Ality description
And analysis. The study was also founded on: Introduction, Three Investigation, and .Conclusion
Submit
The first topic: rhetoric and miracles
The second topic: Miracle of the word in the Koran
The third topic: Miraculous graph in the words of kinetic in the Koran
Conclusion: The main findings reached

الملخص:

القرآن الكريم كتاب الله المعجز ، والرسالة الخاتمة للناس كافة ، دليلا على صدق نبوة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم فالقرآن الكريم أبهر العلماء ، وأخذ بمجامع قلوبهم ، وهزّ نفوسهم ، بغرائبه التي لا تنقضي ، وعجائبه التي لا تنتهي ، فعكفوا على دراسته في محاولة للكشف عن مكنون إعجازه ، ولطيف بيانه ، وسبر أغواره ، ومعرفة أسراره ، والوقوف على حقائق إعجازه. تروم هذه الدراسة البحث في الإعجاز البياني في القرآن الكريم ، والذي عدّه العلماء قمة أنواع الإعجاز ، فمن ضروب الإعجاز البياني الانتخاب الدقيق للألفاظ والكلمات التي ينجم عنها جمال التأليف ، وروعة النظم ، وبديع أسلوبه . ومن ثمة وسمت الدراسة بــ : **الإعجاز البياني في حركية الألفاظ في القرآن الكريم** . وانتخبت لها من الألفاظ : (زحزح ، كبكبوا ، عسعس ، تنفس ، دمدم ، يموج ، يمور ، يسير زلزل...) واعتمدت في دراستها على أليتي الوصف ، و التحليل ، كما تأسست الدراسة على : تقديم ، وثلاثة مباحث ، وخاتمة.

تقديم

المبحث الأول : البلاغة والإعجاز

المبحث الثاني : إعجاز اللفظة في القرآن

المبحث الثالث : الإعجاز البياني في الألفاظ الحركية في القرآن

الخاتمة : حوصلت أهم النتائج المتوصل إليها

تقديم

الله أنزل خير الكتب على خير الأنبياء والرسل ، قرآنا عربيا غير ذي عوج ، يتلى آناء الليل ، وأطرف النهار لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام ، من تمسك به فاز ، ومن تنكب عن هديه ضلّ وخسر.

فالقرآن معجزة الله أيدّ بها نبيه محمد صلى الله عليه وسلم في قوم كان ديدنهم أفانين القول ، وروائع الكلام ، قوم كانوا فرسان بيان ، وأصحاب لسن ، وأرباب فصاحة ، وأسياد بلاغة، فكانت هذه المعجزة من جنس ما نبغ فيه القوم ، لتكون حجة دامغة عليهم ، وتكون تأكيدا لنبوته ، وتصديقا لرسالته.

ورغم ذلك تطاول القوم ، وعاندوا ، وكابروا ، وصدّوا عن هذه الرسالة صدودا ، فألمح القرآن إلى فعلهم هذا على لسانهم . قال تعالى : ﴿ **وَقَالُوا لَوْلَا أُنْزِلَ عَلَيْهِ آيَاتٌ مِنْ رَبِّهِ قُلْ إِنَّمَا الْآيَاتُ عِنْدَ اللَّهِ وَإِنَّمَا أَنَا نَذِيرٌ مُبِينٌ**﴾**(1)** ومن ثم ، فإن الله ما كان ليذر الناس يتخبطون في التيه ، يضربون في الضلال ، ويقترفون المنكرات ، ويجترحون السيئات ، ويعبدون الأصنام والآثام ، حتى يبعث فيهم رسلا مبشرين ومنذرين مؤيدين بالمعجزات المختلفة دلالة على أنهم رسل ، والمعجزات برهان على صدقهم . فكانت معجزة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القرآن الكريم رسالة جامعة ، شاملة ، خاتمة ، باقية ، مستمرة ، ممتدة عبر الأجيال ، والأمصار والأحقاب. مصداقا لقوله تعالى :﴿ **وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ**﴾ **(2)**

المبحث الأول : البلاغة والإعجاز

لقد ارتبط علم البلاغة ارتباطا وثيق الصلة بقضايا الإعجاز في القرآن،ويتضح ذالك من خلال الكم الهائل من الكتب التي ألفها الأسلاف،والتي توحي عناوينها المقترنة بمصطلح الإعجاز،ككتاب إعجاز القرآن للباقلاني ،ودلائل الإعجاز للجرجاني،ونهاية الإيجاز في دراية الإعجاز للفخر الرازي وغيرها.

وكان الهدف الأسمى الذي تسعى إليه البلاغة يتمثل في الوصول إلى إدراك جوهر الإعجاز في القرآن.

ولا جرم أن قضية الإعجاز في بداية أمرها لم تكن مطروحة لدى العرب الأوائل الذين أدركوا أسرار القرآن بملكاتهم الفطرية ،وجبلتهم اللغوية ،وقرائحهم الوقادة في مجال القول ،وروائع الكلام.

إلا أن قضية الإعجاز بعد ذالك عرفت نقاشا وجدالا حادين بين علماء الكلام ، خاصة المعتزلة والأشاعرة ، وصارت قضية الإعجاز من القضايا الفكرية الهامة،والتي تحتاج إلى الاستدلال والتعليل العلميين .

ومن هنا صارت البلاغة مطية من أهم المطايا التي ركبها العلماء من أجل إقامة البراهين والحجج على الإعجاز والرد بها على الخصوم والأعداء .

كيف لا، والقرآن الكريم نزل في أمة تجلببت بجلباب البيان والفصاحة والبلاغة ،وكان التحدي القرآني للعرب بيانيا قبل كل شيء،ولذلك تكاد كلمة العلماء تتفق على أن القرآن معجز في نظمه وتأليفه ،وبديع أسلوبه . وما نظرية النظم التي اكتملت أدواتها لدى عبد القاهر الجرجاني في كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة لأكبر دليل على ذلك.

فالجرجاني يرى أن قضية الإعجاز القرآني تأتي على قمة الهرم بالنسبة لاهتمامات العلماء والباحثين ذلك أن إدراك الإعجاز القرآني لا يتم إلا بدراسة متأنية واعية لخصائص التعبير بعضه يعلو بعضا حتى يصل إلى درجة تتقطع عندها الآمال في معارضته ، وهي درجة الإعجاز. مصداقا لقوله تعالى : ﴿ **قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا** ﴾ (3)

فالجرجاني يربط قضية الإعجاز في القرآن الكريم بالنظم ، ولذلك رفض كل الوجوه التي قيلت في الإعجاز ، من صرفة إلى إخبار بالغيوب ، إلى ذكر قصص الغابرين ... وغيرها من تلك الوجوه ، ويتخذ من النظم مطية لإثبات إعجاز القرآن دون سائر الوجوه الأخرى ، لأنه يرى أن النظم والتأليف يستغرقان جميع القرآن .

نفى أن يكون الإعجاز في الألفاظ المفردة ، لأن الألفاظ المفردة جرت على ألسنة العرب قديما قبل نزول الوحي ، كما رأى – أيضا– أن الإعجاز لا يكون في الفواصل ، والأجراس ، والإيقاع ، لأن العرب تمرست بالوزن والقافية من خلال إبداعاتها الشعرية ، وكذلك أن الإعجاز في نظره لا يتأتى من باب الاستعارة.

فالإعجاز عنده يكمن في النظم والتأليف ، يقول الجرجاني : " **فلم يبق إلا أن يكون في النظم والتأليف** " (4)

ومن ثم ألفينا جهود العلماء في قضية الإعجاز قديما وحديثا انصبت حول الإعجاز البياني للقرآن الكريم ، من خلال روعة نظمه ، وجمال أسلوبه ، ودقة لفظه ، وتفنن عباراته ، وجلالة معانيه ، وخلابة تصويره .

المبحث الثاني : إعجاز اللفظة في القرآن

تعد الكلمة القرآنية آية من آيات الإعجاز البياني في القرآن الكريم . فاللفظة القرآنية بجرسها ووقعها ، وتموضعها، ومدلولها تعبر عنه قمة الإعجاز وروعته.

فالقرآن الكريم _ولا ريب_ يولي اللفظة أهمية منقطعة النظيرة ،حيث يؤكد على دقتها في التصوير الحي للمشاهدة ، وإثراء المعاني ، والعمل على إتمام البناء المتكامل للآية ، وللسورة ، وللقرآن برمته.

كما تمتاز اللفظة القرآنية بإيحائها المتفرد ، ومدلولها العجيب ، بحيث لا يوجد مترادفات في القرآن الكريم ، فكل كلمة لها دلالتها الخاصة ، تبعا للسياق الواردة فيه، ومن ثمة مهما حاولنا البحث عن ألفاظ أخرى لاستبدال اللفظ المعبر به في السياق القرآني ، فلن نجد لفظا يقوم مقام اللفظ المستخدم ، ولن يؤدي معناه.

وفي هذا الصدد يقول الرافعي : " ... لو نزعت كلمة منه ، أو أزيلت عن وجهها ، ثم أدير لسان العرب كله على أحسن منها في تأليفها وموقعها وسدادها ، لم يتهيأ ذلك ، ولا اتسعت له اللغة بكلمة واحدة." (5)

ويحرص القرآن على انتقاء الكلمة وانتخابها حتى تؤدي دورها المنوط بها كاملا غير منقوص في تصوير المعنى تصويرا دقيقا ،مؤثرا، له وقعه في النفس، وأداء المعنى الذي أراده المولى عز وجل،فتأتي الدلالة واضحة ناصعة ،مكتنزة المضامين، مكتملة البناء،مكملة البناء الكلي للآية والسورة.

إنه الغاية التي يتوخها القرآن الكريم من استخدام الدقة المتناهية في اختيار الألفاظ: هي الوصول إلى مطابقة اللفظ للمعنى ، وإظهار القدرة المائزة في تسخير الكلمة من أجل إبرازه في ثوبه اللائق، ومظهره المطلوب ، ووضعه في موضعه الملائم.

فكثير من البلغاء يعجزون عن التعبير عن بعض المعاني في كلمة واحدة، وإنما يتطلب منهم ذالك الاستعانة بكلمات كثيرة ،إلا أن القرآن الكريم يعبر عن المعنى ذاته تعبيرا أنيقا ومتكاملا ودقيقا بكلمة واحدة ؛ **وفي هذا السياق يقول رمضان البوطي – رحمه الله– مشيرا إلى ميزات الكلمة القرآنية بأنها : " تمتاز بجمال توقيعها في السمع ، وباتساقها الغريب مع المعنى حتى كأنك تشتم رائحة المعنى المطلوب إذا كان فيها إشراق تلمح فيه صورة المعنى أمام عينيك . ربّ معنى لا يستطيع الإنسان أن يعبر عنه إلا ببضع كلمات ، أو جمل ، يعبر عنه القرآن تعبيرا جميلا بكلمة واحدة لا أكثر"** (6)

ألفاظ الحركة ودلالاتها في النص القرآني :

لفظتا عسعس ، تنفس

﴿ وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ ﴾ (7)

وإن شئت خذ مثلا قول الحق تبارك وتعالى في سورة التكوير:" **﴿وليل إذا عسعس والصبح إذا تنفس﴾** وهو يصور من خلال لفظة "عسعس" إقبال الظلام وإدباره وكذا لفظة "تنفس" المعبرة عن حركة انفلات الضحى من جنح ليل وسجنه ، فالمتأمل في لفظة "عسعس" يشعر بتلك الحركة الدائبة المعبرة عن حلول ليل بظلامه الدامس الموحي بالرهبة والذعر والخوف ولو جئت تستعيض عنها بلقطة أخرى ما استطاعت إلى ذالك سبيلا.

وكذا لفظة "**تنفس**" المعبرة عن حركة انفلات وانفصال الصبح من قبضة الليل وسجنه.

يقول مصطفى محمود في معرض حديثه عن قول الله عز وجل :

" فلفظة عسعس هذه الحروف الأربعة ، هي الليل مصور بكل مافيه.

والصبح إذا تنفس إن ضوء الفجر هنا مرئي ومسموع ، إنك تكاد تسمع زقزقة العصفور ، وصيحة الديك." (8)

لفظة : كُبْكِبُوا

قال تعالى: ﴿ فَكُبْكِبُوا فِيهَا هُمْ وَالْغَاوُونَ ﴾ (9)

قال الطبري : " كبوا وأسقطوا على وجوههم" (10)

وقال الزجاج : " وحقيقته تكرار الانكباب" (11)

وقال الزجاج في المعاني :" كبكبوا بمعنى طرح بعضهم على بعض، وقال أهل اللغة : معناه هووا ، وحقيقة ذلك في اللغة تكرير الانكباب كأنه إذا ألقى ينكب مرة بعد مرة حتى يستقر فيها يستجير بالله منها" (12)

فلفظة : كبكبوا الواردة في سورة الشعراء حملت معناها في ذاتها ، فصورت لنا حال الكفرة ، وهم يتدحرجون في نار جهنم ، لاشك وأن المتخيل لهذا المشهد الحركي الرهيب ، يعتلق بذهنك مباشرة من خلال حركة الكبكبة ، فتوحي لك بأن شيئا يتدحرج ويتساقط من أعلى هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، إن جئت تنقب في معاجم اللغة العربية جميعها لاستبدال لفظة كبكبوا ، فلن تجد لفظة أخرى تصور هذا المشهد الرهيب ، وتؤدي هذا المعنى الذي أراده القرآن الكريم.

إضافة إلى هذا نلحظ اجتماع حرف الكاف إلى حرف الباء عبرا عن حركة عنيفة وشديدة في إلقاء أهل النار على وجوههم في جهنم ، فالحركة حركة سقوط تدريجي نكاية بهم ، وزيادة في العذاب ، خلاف السقوط الحر.

لفظة زحزح :

قال تعالى :

﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ ﴾ (13)

إن المتأمل في لفظة زحزح الواردة في سورة آل عمران المعبرة عن مشهد السرور ، والابتهاج ،والخلاص من عذاب النار، والنجاة من غيظها وزفيرها ، وشهيقها.

انظر معي إلى هذا التصوير الرائع الذي يستولي على القلوب بعد حركة التنحية والإبعاد عن نار جهنم ، والفعل بني للمجهول وفي ذلك إشارة إلى الإسراع في التخلص من عذابها وحرها ، والفوز بالجنة ، شتان بين الموقفين والحالين .

فالفعل زحزح لو فتشت في جميع معاجم اللغة قديمها وحديثها لاستبدالها ما استطاعت إلى ذلك سبيلا ، ولن تدرك ذاك المشهد الذي صوره فعل زحزح.

لفظة زلزل :

قال تعالى :

﴿ إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا ﴾ (14)

قال تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ إِنَّ زَلْزَلَةَ السَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٌ ﴾ (15)

يصور المولى عز وجل مشهد يوم القيامة في شدته ، وفزعه ، ورهبته بالزلزال المهول الذي يدمر كل شيء ، ويحرك الأرض بشدة وعنف ، ويرجها رجا، ومن هولها تضع فيها الحامل حملها ، وتشرد المرضعة عما أرضعت ، وكلهم في حال سكر ، "**كما أنها تفيد حركة متموجة** " (16)

﴿ وَتَرَى النَّاسَ سُكَارَى وَمَا هُمْ بِسُكَارَى وَلَكِنَّ عَذَابَ اللَّهِ شَدِيدٌ ﴾ (17)

فلفظة زلزلة توحي بالحركة العنيفة المدمرة التي تبعث في النفوس الخوف والهلع ، كما أنها توحي بعدم التماسك والاستقرار، فهي حركة مستمرة لا يثبت أمامها شيء.

وصورت اللفظة مشهد الساعة تصويرا لم يبق في القوس منزع كما يقال.

إنه جمال اللفظة القرآنية بإيحائها ، ووقعها ، وإيقاعها ، ودقتها ، وتفننها ، وواقعيتها، وتفردها ، وتميزها عن كلام البشر، **كيف لا وهو كلام الله القائل في محكم تنزيله:**

﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ (18)

لفظة دمدم:

قال تعالى :

﴿ فَكَذَّبُوهُ فَعَقَرُوهَا فَدَمْدَمَ عَلَيْهِمْ رَبُّهُمْ بِذَنْبِهِمْ فَسَوَّاهَا﴾ (19)

يقول ابن منظور : الدمدمة تحريك البناء حتى ينقلب. (20)

وقال القرطبي : فدمدم : أهلك واستأصل. (21)

وقال ابن فارس : الدمدمة الإهلاك. (22)

المتأمل في لفظة دمدم يشعر منذ الوهلة الأولى بثقل في نطقها ، وقوة جرسها ، فهي تحمل المعنى في ذاتها ، وتحمل نغما يهز النفس هزا عنيفا ، يوحي بعظمة الخالق وقوته ، وما كان

إهلاك ثمود قوم صالح إلا عن ذنب اقترفوه ،فثمود قوم صالح كذبوه ، وعتوا عن أمر ربهم ، وعقروا الناقة ، فاستحقوا العذاب ، وحق عليهم الإهلاك والدمار، فذنبوهم كانت سببا في دمدمة الله عليهم . **ولذلك وجدنا الزمخشري في كشافه يشير إلى إيحاء لطيف في قوله تعالى : " بذنبهم" بقوله : " ... وفيه إنذار عظيم بعاقبة الذنب فعلى كل مذنب أن يعتبر ويحذر"** (23) فالدمدمة حركة قوية عنيفة شديدة في الإهلاك والدمار الذي لا يبقي ولا يذر ، يترك في النفس حركة من الهلع والخوف والفزع الذي يسيطر على حياة المذنبين العصاة.

لفظة مذبذبين :

قال تعالى :

﴿ مُذَبْذَبِينَ بَيْنَ ذَلِكَ لَا إِلَى هَؤُلَاءِ وَلَا إِلَى هَؤُلَاءِ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ سَبِيلًا ﴾ (24)

وأصل "التذبذب" ، التحرك والاضطراب.

قال النابغة:

أَلَـم تَـرَ أَنَّ اللـه أَعْطَاكَ سُورَةً /// تَـرَى كُلَّ مَلْكٍ دُونَهَا يَتَذَبْذَبُ (25)

لاشك أن تقلبهم بين الإيمان والكفر ، جعلهم في حركة شديدة الاضطراب ، وتترنح بهم تارة إلى جهة المؤمنين ، وأخرى إلى جهة الكافرين.

تختلف الكلمة في القرآن عن غيرها في كلام البشر ، حيث أن الكلمة القرآنية مفردة تحمل دلالة المعنى : بكل دقة ، وانسجام ، واتساق ، ووقع موسيقي يترك أثرا في النفوس .

لفظتا : تهتز ، جانّ

قال تعالى واصفا عصا سيدنا موسى عليه السلام ومشبها إياها بالحق ووجه الشبه بين العصا والجن هاهنا السرعة والخفة أي سرعة التحرك على سرعة الاهتزاز صعودا وهبوطا .

﴿ وَأَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى لَا تَخَفْ إِنِّي لَا يَخَافُ لَدَيَّ الْمُرْسَلُونَ ﴾ (26)

وتشبيه العصا بالجان جاء دلالة على الخفة والسرعة في الحركة وتشبيه العصا بالثعبان دلالة على العظم والكبر والضخامة.

وتشبيه "العصا" بالجان فيه فسحة للمخاطب بأن يعمل خياله وتخيله لهذا المشهد العجيب في حركة غريبة في تحول عصا إلى جان. وتشبيهها بالجان أن المراد به اهتزازها وخفة حركاتها وسرعتها.

لفظتا : اهتزت ، وربت"

قالى تعالى : ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَى إِنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (27)

فاللفظتان "اهتزت وربت" تصوران مشهدا بديعا عن الأرض الميتة ،الهامدة ،لتحول بعد ذالك إلى أرض تمور بالحياة ،والحركة الدائبة ،وهذا التصوير الحركي له أثره في النفس ،وله أبعاده ، **ومثل الزمخشري في كشافه لحالة الأرض حين "اهتزت وربت" بقوله "بمنزلة المختال في زيه"** (28) ومن هنا يتبين لنا أن القرآن الكريم من خلال استخدام الألفاظ المصورة الملأ بالحياة والحيوية والحركة يكسبها صفة الحياة فتتقمص القدرة ،وتكتسي القدرة والإرادة.

فالآيات تصور مشهدين متعاكسين :

الأولى: صورة الأرض الميتة الهامدة.

الثانية : صورة الحركة الاهتزازية المجسمة للأرض ،وهي تمور بالحياة.

فاللفظة القرآنية بطبيعتها الحركية ،ووقعها الخاص ،وجرسها المؤشر تجعل الإنسان يسبح بخياله، ويجنح من أجل،الوصول إلى أبعاد المشهد المصور ،مما يجعل مخيلته تضرب في تيه ، فاستمع **إلى قول الحق تبارك وتعالى : ﴿ يَوْمَ تَمُورُ السَّمَاءُ مَوْرًا وَتَسِيرُ الْجِبَالُ سَيْرًا ﴾ (29)**

لفظتا : تمور ، تسير

تأمل جيدا لفظة"تمور"و"تسير".ما أحدثته من حركة واهتزاز، واضطراب جعل الحياة في السماء والجبال تنبعث بقوة وعنف ،وتمور معناه وتضطرب وتجئ وتذهب وقبل المور وهو يتحرك في موج ،وهو الشيء يتردد في عرض كالداغصة في الركبة. (30)

فإذا كانت السماء والجبال ستصابان بالمور ، والحركة العنيفة ، والدوران الشديد الذي يذهب بالألباب ، ويزرع الفزع ، والخوف ، ما بالك بالمخلوقات ستموج بأعنف ما تموج السماء، لاشك أن هذين اللفظتين " تمور ، وتسير" تتركان الإنسان في لحظة من الاندهاش ، والضعف ، والوهن ، والشلل ، حتى لتعجز جميع الحواس على إدراك هذا المشهد ، وتزداد هذه الحركة قوة ، وعنفا ، وشدة بالمفعول المطلق " مورا ، وسيرا".

لفظة يموج

يقول الحق تبارك وتعالى : ﴿ وَتَرَكْنَا بَعْضَهُمْ يَوْمَئِذٍ يَمُوجُ فِي بَعْضٍ وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَجَمَعْنَاهُمْ جَمْعًا ﴾(31)

فالكناية في قوله(بعضهم يموج في بعض)كناية عن الفزع والهلع والفوضى والاضطراب و الآية صورت من خلال الفعل يموج حالة من الاضطراب الشديد الذي يعتري الناس يوم الحشر ،ومشهد تزاحم الناس،وازدحامهم على مد البصر .

يرى ابن الأثير أن جمال العبارة في هذه الآية الكريمة مرده إلى تآلف الألفاظ و مشاكلتها للمعاني ، يقول ابن الأثير : " أن جمال العبارة يعود لفضيلة التركيب" (32)

﴿ إِنَّا لَمَّا طَغَى الْمَاءُ حَمَلْنَاكُمْ فِي الْجَارِيَةِ ﴾ (33)

فالاستعارة في فعل طغى الذي يجسد حركة ارتفاع الماء ، حيث يستعير القرآن فعل طغى ، وهو من الطغيان بمعنى مجاوزة الحد ، تعبيرا عن علو الموج وعتوه.

الخاتمة

بعد هذه الإطلال المحتشمة في كنز من كنوز الدنيا والآخرة ، من خلال مأدبة القرآن الكريم في محاولة منا لمعرفة عامل الحركة في اللفظة القرآنية ، ودورها في عملية التصوير والتأثير، والإقناع والتوجيه ، والترغيب والترهيب.

ما وقفنا عليه ما هو إلا غيض من فيض ، وقطرة من البحر ، وجهد المقل.

وفي نهاية المطاف توقف صرير القلم معلنا عن الانتهاء ، ومازال في الجعبة أشياء.

ورغم ذلك حاولنا أن نحوصل بعض النتائج نجملها في النقاط التالية:

- تشكل كثيرا من الألفاظ القرآنية مجالا رحبا للحركة بمختلف أنواعها ، وألوانها ، وزركشاتها، واختلاف دلالاتها، وأبعادها.

- فاللفظة القرآنية تصور المشهد تصويرا بليغا مؤثرا ، يجعل النفوس تتجاوب معها ترغيبا ، أو ترهيبا ، سرورا ، أو حزنا ، سكينة ، أو فزعا...إلخ.

- تمتاز اللفظة القرآنية بالدقة في التعبير والتصوير.

- تتسم اللفظة في القرآن بالواقعية في نقل المشاهد.

- تتوافق ، وتتطابق مع المعنى المعبر عنه.

- تمتاز بوقعها وجرسها المؤثر في المتلقي.

- تحمل اللفظة القرآنية دلالتها في ذاتهاّ ، قبل ورودها في سياق.

الهوامش والإحالات

1- العنكبوت : الآية 50

2- آل عمران : الآية 85

3- الإسراء : الآية 88

4- عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، تح عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ط1، 2001م ، ص274

5- مصطفى صادق الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان ، ط9، 1973، ص 225

6- رمضان البوطي ، روائع القرآن ، ص 170،171

7- التكوير : الآيتان 17،18

8- مصطفى محمود ، القرآن الكريم محاولة لفهم عصري ، ص8

9- الشعراء : الآية94

10- محمد جرير الطبري ، تفسير الطبري ، تح محمود محمد شاكر ، دار المعارف مصر ، 1988، ج19، ص88

11- أبو إسحاق الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، تح عبد الجليل شلبي ، عالم الكتب ، بيروت 1988، ج4،ص94

12- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

13- آل عمران : الآية 185

14- الزلزلة : الآية 1

15- الحج : الآية 1

16- عمر السلامي ، الإعجاز الفني في القرآن ، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله ، تونس ، 1980، ص143

17- الحج : الآية 2

18- النساء : الآية 82

19- الشمس : الآية 14

20- ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ، 1955، ج12، ص 209

21- البغوي ، تفسير البغوي ، تح خالد عبد الرحمن العك ، ومروان سوار ، دار المعرفة ، بيروت ، 1405 هـ ، ج 4، ص 494

22- ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة ، تح عبد السلام هارون ، دار إحياء الكتب العربية ، عيسى البابي الحلبي وشركاه ، ج2، ص260

23- الزمخشري ، الكشاف ، ج4، ص791

24- النساء : الآية 143

25- النابغة الذبياني ، الديوان ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط1، 1991، ص25

26- النمل : الآية 10

27- فصلت : الآية 39

28- جار الله محمود بن عمر الزمخشري ، غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ،ج 4، ص201

29- الطور : الآيتان 9،10

30- الزمخشري ، الكشاف ، ج4، ص409

31- الكهف : الآية 99

32- ابن الأثير ، المثل السائرفي أدب الكاتب والشاعر ، تح محمد محي الدين عبد الحميد ، مصطفى البابي الحلبي ، 1958، ج1، ص 213

33- الحاقة : الآية 11

التوجيه اللساني للبنى المحولة بالاستبدال .

الدكتور : رابح أحمد بومعزة

أستاذ اللسانيات قسم اللغة العربية و آدابها

جامعة السلطان قابوس . سلطنة عمان .

ملخص باللغة العربية:

هذا البحث يَندَرج ضِمْنَ الْمَساعي الحثيثة القاضية بضرورة تَسليح الْمُتخصص في العربية بأن يكون مِنْ ذَوِي الخالِصة الأقوياء ، مُتَشربًا بأصول العربية من مشاربها الصافية ،و متفتحًا على النظريات اللسانية الغربية للاستفادة منها بما يتناسب و خصوصية اللغة العربية ، مع البقاء على الصلة الوثيقة مع الجهود اللغوية للعرب الأقحاح في مجال الدرس اللغوي بمختلف مستوياته ، و قراءته قراءةً سليمةً دون تشويهه و تشويه معالِمه كما فَعَلَ بعضُهُمْ مِمنْ مَزقوا أنظارَ "الخليل بن أحمد الفراهيدي" و" سيبويه" شَر مُمَزق .

و سيكون مدار هذاالبحث على مسألة في غاية الخطورة تنادت بها اللسانيات الغربية الحديثة ، و لكن للأسف الشديد تلقفها دارسون عَرَبٌ بشيء من القَداسة التي تُبْعِدها عن جوهرها ، هذه المسألة تَنْصَب على مسألَتَي التحويل الجذري و الاستبدال الاطرادي اللتين نجدهما حاضرتين بقوة في تراثنا اللغوي العربي ، وهما تَعْكِسان المنهجَ العربي الذي كان يَتُوقُ إلى الاطراد ،حين وضعِه قوانينَ اللغة في النحو و البلاغة و سِوَاهُما .

بَيْدَ أن الاستبدال الذي جاء به سوسير و من دار في فلكه من بعده – إنْ في المستوى الإفرادي أو التركيبي– إنْ هو إلا استبدالٌ ساذج ،لا يَخدم اللغة العربية الخدمة الجُلى التي تنتظرها منه . ضِمْنَ منهج التحليل اللساني العلمي الموضوعي الذي اتخذَ شعارًا للسانيات الحديثة.

وسأعرض في بحثي لمسألَتي التحويل الجذري ، والاستبدال الاطرادي اللتين يَعتريان البنى اللغوية التي سنرى كيف أننا حين نُجيد قراءة تراثنا اللغوي بِلاَ تَعَصب ، نَقْوَى على بناء مَنهج جديد تَيْسيري، يَستجيب لما تُحَلل به بُنَى لغتنا العربية في نصوصها الراقية . تنظيرًا و تطبيقا..

ملخص بالإنجليزية

(Distribution) is one of the foundations of structure, which is a method of grammatical analysis used by Bloomfield school, allocates linguistic units through the substitution of another unit which has the same distributional features. Despite the fact that the transformers rely on the equivalence as the grammarians do, a replacement for something else, the Arabic grammarians look for the place of the transformed and the role it plays in the word and in the sentence.

Substitution is considered as a part of the equivalence because it gathers all the elements that can be substituted in a particular context. Even though the deep structure and surface structure of the substituted is similar phonetically, they are differ in the meaning they deliver. Now the purpose of this reference is demonstrate the analytical machinery of the single linguistic structures (the morphological formats) and the compounds like the (AL) definite in Arabic, which has been transformed through substitution. This reference will also show the deep structure of definite (AL) and the reasons for its phonetics and semantics lay behind the expansion of that substitution, whether it is necessary or optional. In the single structure, the research focuses on the place of the substitution, particularly, (F, AA, L or the T of verbs) and the code makes the substitution a must or an optional even. It also shows the effects of the substitution on the morphological expansion and the phonetic side behind it.

Through the compound structures, the research will clearly show the means which determine the 11 grammatical functions it perform. It is represented at first by the predicate and its types, the subject, the object, the adjective, the condition and so forth.

هيكل البحث:

ينتظم البحث مدخلا ، وأربعة مباحث، وخاتمة، موزعة على النحو الآتي:

أولا- مدخل: مفاهيم و مصطلحات أساس.

ثانيا- المباحث الأربعة الآتي ذكرها:

1 – التحويل الجذري الذي تَخْرُجُ فيه البنية التركيبية من دائرة الجملة الفعلية إلى دائرة الجملة الاسمية، أو من دائرة الجملة الاسمية إلى دائرة الجملة الفعلية.

أ – التحويل الجذري بإعادة الترتيب.

ب -التحويل الجذري بالزيادة.

2 -الاستبدال الاطرادي في البنية الإفرادية و البنية التركيبية .

أ – الاستبدال الاطرادي في أسلوب القصر .

ب- الاستبدال الاطرادي الذي بنيته العميقة مشتق أو مصدر ، و هذا في كل البنى التركيبية المؤدية وظيفة من الوظائف الإحدى عشرة (وظيفة المبتدأ، أو اسم الناسخ، أو وظيفة الخبر بنوعية الأصلي و المحول ، و النعت ،و الحال ،و المفعول به ،و الفاعل ،و نائب الفاعل و المضاف إليه ،و المستثنى) .

ج -الاستبدال الاطرادي للوصف الذي بنيته العميقة فعل.سواء أكان الاستبدال إجباريا ، أم اختياريا.

3- الاستبدال الاطرادي في البنية الإفرادية المُعلة بالقلب أو المحولة بالإبدال ومعرفة بنياتها العميقة ، و بيان التوجيه الصوتي الذي وراء ذلك الاستبدال الاطرادي.

منهج البحث:

لَما كان البحث يَرْنُو إلى دراسة الْبُنَى اللغوية دراسة متشبعة باللسانيات،فإنه بغية الوصول إلى ذلك اختار الباحث أن يسير على خطى المنهج التحليلي استقراء، وتتبعا، وتحليلا ، لكونه يتناول تغيير البنيات الشكلية المنبثقة عن أصل واحد، و لكونه لا يكتفي بالوصف السطحي، مع الاستعانة بالمنهج الوظيفي التحليلي التفسيري، الذي ينزع حين التحليل إلى التفسير و التعليل القريب المأخذ، اللصيق بالمعنى لصور البنى اللغوية الإفرادية و التركيبية المحولة بالاستبدال ، أو التي اعتراها تحويل جذري ، متجنبًا التعليل الذهني غير المتماشي مع التفسير المعنوي البلاغي ،انطلاقا من محاولتنا الجمع بين الكفاية في الوصف، و التفسير اللذين يؤدي الجمع بينهما إلى إجلاء الفرق الذي بين البنية التوليدية و البنية المحولة.

خاتمة، تقدم فيها النتائج المتوصلإليها .

مصطلحات البحث:

البنية العميقة – البنية التوليدية- التحويل الجذري- التحويل المحلي -التحويل بإعادة الترتيب- التحويل بالاستبدال- البنية الإفرادية – البنية التركيبية – الوحدة اللغوية. الاستبدال الاطرادي.

أولا- مدخل: مصلحات و مفاهيم أساس:

1 -ماهية التحويل:

إذا كان التحويل في النحو التحويلي قائما على أساس أن لكل بنية إفرادية أوبنية تركيبية بنيتين: إحداهما عميقة والأخرى سطحية، وكان لا بد من التحويل بقواعده المختلفة لكي يقوم بدور نقل البنية العميقة من عالم الفكرة المجردة إلى عالم التحقق الصوتي، فإن هذه الفكرة نفسها التي أدت إلى ضرورة التحويل قد وُجِدت بشكل آخر في النحوي العربي. ولكن النحويين العرب حين تناولِهم فكرةَ المواءمة بين العمق المقدر والسطح الظاهر، وانتهوا إلى أن هناك أصلاً تجريديا – في الغالب يُحَول الكلام الحي تنفيذه وإخراجه إلى حيز الوجود، وخلصوا إلى أن الأنموذج المجرد أساسٌ للآخر ،فحاسبوا الكلام

المنطوق بمقياس هذا الأنموذج المجرد– فإنهم رأوا أنْ ليس هنالك لكل تركيب إسنادي بِنيتان إحداهما عميقة والأخرى سطحية، وإنما التركيب الإسنادي الذي يقتضي بنيتين هو التركيب المحول الذي يكون ظاهره مُلبَسًا. فالجملة التوليدية الواردة عناصرها على أصلها)(1) لا تحتاج إلى بنية عميقة. وكذلك الصيغة الصرفية التي لم يَقع فيها تحويل من نحو الإعلال والإبدال لا تحتاج إلى بنية عميقة. وإذا كان مصطلح " البنية العميقة" غير مصرح به في معالجة النحاة العرب للتراكيب الإسنادية المحولة، فإن مفهومه كان حاضرا في معالجتهم تلك. وجاء التعبير عنه بطرائق مختلفة من نحو قولهم" أصله كذا"، أو" قياسه كذا"، أو هو" على تقدير كذا"، أو" تأويله كذا"، أو"على نية كذا". وهي كلها تعني أن هناك بنية عميقة وراء البنية السطحية المحولة(2).

والتحويل هو إجراء الشيء على الشيء، ذلك أن المحول والمحول له متكافئان. وهو من وجهة نظر المنطق في الرياضيات الحديثة تكافؤ غير اندراجي، وهو هذا الذي يحصل عليه بالقياس. والتحويل في الدرس اللغوي العربي تحويلان: تحويلٌ يبحث به عن تكافؤ البنى (توافق البناء عند العرب) وهو الأهم، وتحويلٌ تفسر به الشواذ بواسطة ما يعرف بـ" نظرية الحمل"(3).

والتحويل يَتَبَدى في أربعة أقسام ، هي: التحويل بإعادة الترتيب،و التحويل بالزيادة

و التحويل بالحذف،و التحويل بالاستبدال، ذلك أنه بدون مراعاة صور التحويل الواقع في البنى الإفرادية و البنى التركيبية المحولة باهتمام وعناية بالعودة إلى البنية العميقة (أي الأصل الحقيقي أو المفترض) يكون من العسير فهم تلك البنى اللغوية الواردة على غير أصلها (أي المحولة) ،ويكون من الصعب تفسير عقدها بدقة وسلامة.

و على المستوى التركيبي يلاحظ أن التحويل نوعان ، تحويل جذري و تحويل محلي. فالتحويل الجذري هو التحويل الذي تنتقل فيه الجملة الاسمية إلى دائرة الجملة الفعلية ، أو الجملة الفعلية إلى دائرة الجملة الاسمية.

1-1- التحويل بالزيادة:

الزيادة التي تُعَد عنصرًا من عناصر التحويل، هي تلك الزيادة التي يضاف فيها إلى الجملة التوليدية كلمات قد تكون فضلات أو قيودا، وقد تكون عوامل متمثلة في النواسخ لتحقيق زيادة في المعنى. و قد تكون وحدات لغوية ، لغرض النفي أو التمني أو التعجب أو الاستفهام أو الترجي أو التأكيد،.فكل زيادة تدخل على الجملة التوليدية الفعلية أو الاسمية تحول معناها إلى معنى جديد غير الذي كان. قال الجرجاني:" وكلما زدت شيئا وجدت المعنى قد صار غير الذي كان"(4). و التحويل بالزيادة قد يكون محليا ، و قد يكون جذريا.

1-1-أ- التحويل بالزيادة الجذري:

التحويل الجذري نجده في الجملة الاسمية التي تعتريها تحويل بزيادة عنصر التحويل (ظن)(5) و أخواتها، حيث تغدو هذه الجملة فعلية ،فالمبتدأ يصبح مفعولا به أول ، و الخبر مفعولا به ثانيا. فالجملة الآتية : ظنت الطالبةُ الجملتين متساويتين ، هي جملة فعلية محولة تحويلا جذريا . بنيتُها التوليدية قبل الزيادة جملة اسمية ،هي(الجملتان متساويتان) فباب " ظن" ما يزال يَحمل في عناوينه دلائلَ حاسمةً على هذا التأصيل والتفريع في مبنى الجمل. ذلك أنه يُعْرَفُ بباب الأفعال التي تنصب مفعولين أصلها مبتدأ وخبر.

1-1-ب-التحويل بالزيادة المحلي:

يكون التحويل المحلي في الجملة التي تدخل عليها زيادات من قبيل عناصر تقييد الخبر، ممثلة في (كان و أخواتها، و أفعال المقاربة ، و أفعال الشروع ، و أفعال الرجاء)(6) . فالجملة الاسمية: " كان مفهوم التحويل غامضا " هي جملة محولة تحويلا محليا ، بقيت مصنفة في دائرة الجملة الاسمية على الرغم من دخول الفعل (كان) عليها.

2- التحويل بإعادة الترتيب:

ليس بخاف علينا أن اللغة العربية تتميز بحرية النظم. فالكلمة فيها يتغير موقعها مع بقائها محافظة على معناها النحوي، حيث يمكن أن تتغير مكونات الجملة تقديما ،أو تأخيرا حين يسمح النظام اللغوي بذلك، وحسب السياق الكلامي.

وهذا النوع من التحويل بإعادة الترتيب قسم على قسمين: تقديم على نية التأخر ويسمى تحويلا محليا، وتقديم لا على نية التأخر، ويسمى تحويلا جذريا .

2-أ- التحويل بإعادة الترتيب المحلي :

هو التحويل الذي تبقى فيه الجملة التي اعترى أحد عناصرها تقديم في دائر التصنيف الذي كانت فيه قبل هذا التقديم ، من حيث إنها اسمية أو فعلية. ففي قوله تعالى :(بَلِ اللهَ فاعْبُدْ و كُنْ مِنَ الشاكِرينَ)(الزمر/66)،يلاحظ الجملة الفعلية " بل الله فاعبد" قد قدم فيها المفعول به " الله" على الفعل والفاعل " فاعبد" وصولا إلى قصر المفعول على فعل الفاعل(7).

2-ب-التحويل بإعادة الترتيب الجذري:

هو التحويل الذي ينقل المركب الاسمي إلى رأس الجملة ، ثم يُعَلقه بالعقد الأساس. (8) وهو التحويل الذي أطلَق عليها الجرجاني مصطلح " التقديم لا على نِية التأخير(9). يقول الجرجاني": اِعلَمْ أن تقديم الشيء على وجهين تقديم يقال له إنه على نية التأخير (...)، وتقديم لا على نية التأخير ولكن على أن تنقل الشيء من حكم إلى حكم وتجعل له بابا غير بابه وإعرابا غير إعرابه(...) مثل (...)زيد ضربته، لم يقدم زيدا على أن يكون مفعولا منصوبا(...) ولكن على أن ترفعه بالابتداء"(10). وهو الذي ينتقل فيه المسند إليه من مكان داخل الجملة إلى مركز الصدارة ،متخلصا من أثر الفعل الذي كان العامل الأساس ومثل ذلك الجملة الآتي ذكرها: " الطالب فهم التحويل " وإنما حسن أن يبنى الفعل على الاسم ،حيث كان معملا في المضمر وانشغل به .

وهذا التحويل الجذري اعتمد من طريق التفكيك. و التفكيك في هذه الجملة – لَما كان باعتبار الجهة هو تفكيكا إلى اليمين (11)- عُد جذريا ، حيث تغيرت وظيفة الاسم (الطالب) وتحولت الجملة الفعلية إلى جملة اسمية داخلة ضمن التحويل من طريق التبئير .ونمثل ذلك بالجملة الآتي ذكرها: " الطالب فهم التحويل " وإنما حسن أن يُبنَى الفعل على الاسم ،حيث كان مُعمَلا في المضمر وانشغل به .

فليس تقديم المسند إليه عن المسند(الفعل) و تأخيرُه في الجملة الفعلية سَواءً. ذلك أن الجملة التي تَبتدِئُ بفعل من نحو" نجح المجتهدُ" هي في المستوى النحوي الساكن جملة لا يُميز في بنيتها جزآن (عنصران) منفصلان عنبعضهما(12).،إذ إنها تتألف من وحدة لا انفصال فيها بين الفعل وفاعله، أومرفوعه الذي يليه. لأنهما بمثابة الكلمة الواحدة التي لا نستطيع أن نَفصل بين جزئيها، لشدة الترابط والتماسك بين المسند والمسندإليه. فالفاعل يندمج في الفعل " ،لأن الأصل فيه أن يلي الفعل ،لأنه كالجزء منه"(13). وهذه الجملة في المستوى الإخباري المتغير لا تخضع للتقسيم الوظيفي إلى : موضوع ومحمول للكلام حسب السياق. وأساس ذلك أن المسند إليه(الفاعل) الذي هو" المجتهد" في تلك الجملة لا يمكن أن يكون نقطة ابتداء، لأن " الفاعل ما كان المسند إليه من فعل وشبهه

مقدما عليه أبدا". من منطلق كون الفعل عاملا في الفاعل ، فيكون حقه التقديم، ولأن رتبة الفاعل التأخر عن فعله ، وهي الرتبة المحفوظة. ولهذا السبب دعا النحاة المسند إليه حين يلي الفعل فاعلا أونائب فاعل، ولم يدعوه مبتدأ. واللافت للانتباه أن هذه الجملة في مثل هذه الحال يسجل أنها حاملة خبرا ابتدائيا(14)، حيث يسجل أن المبتدأ يؤثر في الفعل الذي يليه ويُسنَد إليه ،من حيث ضرورة المطابقة معه في الإفراد والتثنية والجمع فنقول: المجتهدُ نجح، المجتهدان نجحا، المجتهدون نجحوا، المجتهد ينجح، المجتهدان ينجحان، المجتهدون ينجحون. ولو كان يصح تقديم الفاعل لصح أن نقول: المجتهدان نجح، المجتهدون نجح، لأن أصل الجملتين: نجح المجتهدان، نجح المجتهدون. ولقد نص " سيبويه" على وجوب إظهار الضمير في الفعل إذا سبقه فاعل معنى مثنى كان أم جمعا، على ألا يكون هذا الضمير البارز في الفاعل المعنوي المفرد من نحوالجملة:" المجتهد نجح".

وإذْ يكادُ إجلاؤنا للفرق الذي بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية الذي ذهب بعضهم إلى أن لا فرق بينهما ،لا يقنع فريقا من الباحثين الذين رأوا أن مثل جملة " المجتهد نجح "، لا تُعَد عند النحاة جملة فعلية – لا لشيء إلا لأن الفاعل فيها قد تقدم فعله. وإذا تقدم فهومبتدأ. لم يقتنع هذا الفريق لأنه رأى أن " الأخفش" والكوفيين قد ثاروا قبله على هذه القاعدة، وصنفوا مثل

تلك الجملة في دائرة الجملة الفعلية فاعلها تقدم على فعلها. وذهبوا إلى أنه ما منع النحاة أن يبقوا الفاعل المتقدم على فعله فاعلا ما دامت دلالته على الفاعلية هي الأصل، وأن الفعل لم يُسنَد إلا إليه لأنه مُحدث به- فإن هذا الرأي كان يُمكن أن يكون مقبولا لوتَعلق الأمر بصورة من صور الجملة الاسمية- فإن الاستعمال اللغوي لا يُؤَيد ما ذهبوا إليه، لأن تقديم المسند إليه (الفاعل) يُؤدي إلى تكوين تراكيب صورها ممنوعة لغويا تكشف عن غطائها النماذجُ الآتية: المجتهدان قام، المجتهدون قام، المجتهدتان قامت المجتهدات قامت. ذلك أن حُذاق النحاة العرب ذهبوا إلى أن الاسم الذي هوفاعل في المعنى المنطقي والمعنوي إذا تقدم على الفعل صار في الوظيفة مبتدأ(15) ،لأنه يَغْدُومركز الإخبار فيصبح الأهم في التركيب. ويحمل معنى الابتداء على الرغم من أنه يظل محتفظا بشيء من معنى الفاعلية. حيث إن الضمير يعود إليه من موقع الفاعل. غير أن شأن هذا الرأي يتضاءل عند التأمل في المعنى وأحوال التركيب. بيان ذلك أن مثل الجملة " أنا نجحت" التي لا يعد الضمير المنفصل فيها" أنا" إلا مبتدأ عند جميع النحاة ، لأن الضمير المتصل" ت" وقع موقع الفاعل على الرغم من أن دلالة الضميرين واحدة. فإذا قلنا" المجتهد نجح" ألم يَجْرِ المسند إليه" المجتهد" مجرى الضمير المنفصل " أنا" في الجملة السابقة، ومن ثم يجب أن يكون مبتدأ؟ فهوفاعل في المعنى، وليس فاعلا في الصنعة. ثم إن الذي يَدُلنا على أن " المجتهد" في جملة " المجتهد نجح" ليس فاعلا – وإن أسند إليه الفعل في المعنى- هوأننا نراه في مثل التراكيب الإسنادية الآتي ذكرُها قد حدث منه الفعل ،ولا يُعَد في التحليل الوظيفي فاعلا باتفاق النحاة. وهذه التراكيب هي:(أ) رأيت المجتهدَ قد نجح.(ب) التقيت بالمجتهدِ ينتظر صديقه.(ج) هذا المجتهدُ يواصل نشاطه.(د) إن المجتهدَ نجح بتفوق،حيث يُلاحَظ أن " المجتهد" هوالفاعل في المعنى في هذه الجمل جميعها. غير أنه عند الإعراب يُعرَبُ مفعولا به في الجملة الأولى، ويُعْرَب اسمًا مجروراً في الجملة الثانية، ويعرب نعتا – لأن المشتق المعرف بعد اسم الإشارة يعرب نعتا، أوبدلا- في الجملة الثالثة، ويعرب اسم " إن" في الجملة الرابعة. فإذا كان " المجتهد" في هذه الجمل قد سبق إليه معنى المفعولية، أوالجر، أوالنعت، أواسم إن في الفعل الآخر، فإنه في نحوالجملة " المجتهد نجح" قد سبق إليه معنى الابتداء ،فلا يكون فاعلا للفعل بعده هنا مثل ما لم يكن فاعلا للفعل بعده هناك.

فالمبتدأ في الجملة الاسمية المركبة " المجتهدُ نجح" هو في حقيقته مبتدأ مُحَول عن اسم تابع للفعل. لذلك لما كان هذا المبتدأ باقيًا محتفِظًا بشيء من معنى الفاعلية- لأن الضمير يَعُود عليه من موقع الفاعل بذلك الاسم (الفاعل) – أوقَعَ بَعْضَهم في الوهم ، فظنوا أن المبتدأ الْمُحَوّل عن فاعل يَظَل فاعلاً. ولوكان هذا الزعْمُ صحيحًا لظل المبتدأ الْمُحَول عن مفعول به مفعولاً به، والْمُحَول عن مضاف إليه مضافًا إليه، والْمُحَول عن اسم مجرور اسما مجرورا بالحرف. واللافت للانتباه أن المبتدأ الْمُحَول يأتي خبرُه بِنيةً تركيبية فعلية ويُسَجل أن في هذا المسند (الخبر) ضميرًا عائدًا على هذا المبتدأ،الذي يَجب تقديمُه، لأنه لم يَكُن مبتدأ إلا بعد تحويله عن موضعه السابق بالتقديم. فلوتأخر ،كان ذلك مُعارضا للتحويل الذي صار به مبتدأ بعد أن كان عنصرًا آخر في الجملة.

وهذا المبتدأ يُمنَع تأخيره ،لأنه حين تأخيره تَصير الجملة فعلية بسيطة. وما يؤيد أن مثل تلك الجملة اسمية مركبة قول لـ" ابن هشام" أبرز فيه خَصِيصةَ الاسم الإسنادية مُؤَدى هذا القول: " الإسناد إليه وهوأن يُسْنَد إليه ما تتِم به الفائدة. سواءٌ أ كان المسندُ فعلا أم اسمًا أم جملة . فالفعل كقام زيد. فـ(قام) فعل مسند، و(زيد) اسم مسند إليه. والاسم نحو (زيد أخوك). فـ(الأخ) مسند، و(زيد) اسم مسندا إليه. والجملة نحو(أنا قمت) فـ (قام) فعل مسند إلى التاء، و(قام والتاء) جملة مسندة إلى(أنا)(16)".واللافت للانتباه أن لهذا الضمير الموجود في الفعل تأثيرا بالغة أهميته يتمثل في زيادة التمكين والتوكيد. فكأنه تكرار للمسند إليه. وليس ثمة شيءٌ كالتكرار أعلق بمعنى التوكيد. يعزز ذلك قول لصاحب الإشارات والتنبيهات من الأهمية بمكان سوقه جاء فيه:" من فوائد تقديم المسند إليه إذا كان المسند ذا ضمير له أن يقرر الحكم في ذهن السامع ويؤكده بسبب تكراره. سواء كان اسما ظاهرا نحو: زيد ركب- فإنه كررّ معناه ظاهرا ومضمرا مستترا- أوضمير المتكلم نحو: أنا ركبت ،كرّر متصلا ومنفصلا، أو ضمير المخاطب ،نحو : أنتَ ركبتَ ، كرر، متصلاً ومنفصِلاً، وكذلك هو رَكِبَ"(17).

وحتى يَجْلُوَ الأمر أكثر نُورِد قولا عَرَضَ فيه " الجرجاني" لمعنى الابتداء في مثل هذا الوضع النحوي جاء فيه:" فإذا قلتَ عبد الله فقد أشعرتَ قلبه بذلك أنك قد أردتَ الحديث عنه. فإذا جئتَ بالحديث فقلتَ مثلا: قام ، أو قلتَ خرَجَ، أو قلتَ قدِمَ ، فقد عَلِمَ ما جئتَ به. وقد وطأتَ له، وقدّمت الإعلام به ،فدخل على القلب دخول المأنوس به، وقبِله قبول المتهيئِ له المطمئِن إليه. وذلك – لا مَحالة – أشد لثبوته ، وأنْفَى للشبهة، وأمْنَعُ للشك وأدْخَلُ في التحقيق(18). ويتضح معنى الابتداء أكثر في الاسم الْمُحَول عن موقعه حين يتصل به كلام يفصل بينه وبين الفعل في نحو الجملة المركبة " صديقك الذي كنت تحدثني عن أخلاقه الكريمة قد وصل" ،حيث لا يذهب اعتقاد السامع ابتداء في هذا الاسم

"صديقك " إلا أنه مبتدأ محتاج إلى خبر. حتى إذا تلقى الخبر بالبنية التركيبية المؤلفة من الفعل الماضي " وصلَ "، والفعل المتمثل في الضمير المستتر ،استأنس إلى ذلك. ثم إنه لَما كان الفعل والمبتدأ هما العامليْن في الفاعل والخبر ،كان حَقهُما التقديم . ولهذا انبنت الجملة العربية على شكلين: جملة اسمية تتألف من مسند إليه + مسند ، وجملة فعلية تتألف من مسند + مسند إليه. ويسجل أن الجملة الفعلية من مثل: نجح المجتهد " هي جملة مغلقةٌ لا حذفَ فيها، على حين تُعَد الجملة الاسمية من مثل " المجتهدُ نجحَ" غير مغلقة نحويا. وذلك لاحتمال أن يكون الناجح غيرَ المجتهد، كأنْ يكونَ أخاه. فنقول: "المجتهد نجح أخوه " مما يعني أن في هذه الجملة الاسمية " المجتهدُ نجح" عنصرًا ثالثا. ومن ثم فهي ليست مساوية للجملة الفعلية " نجح المجتهد "(19). ويلاحظ أن المبتدأ المحول عن الفاعل يتعلق دائما بغرض بلاغي.

و" عبد القاهر الجرجاني" في معرض حديثه عن طرائق تأليف الجمل رأى أنها لا تَخْرُجُ عن أصلين أحدهما مبتدأ تقدم أو تأخر، أسنِد إليه خبرٌ، وثانيهما فاعل مسنَدٌ إليه يتقدمه فعلٌ في البناء النحوي القاعدي. ولا يَجوز تأخيرُ الفعل عن فاعله كما جاز تأخيرُ المبتدأ عن خبره، لأن الفاعل يتنزل منزلة الجزء من الفعل. وإذا تقدم المسندُ، وكان دالا على الحدث والحدوث أي فعلا، أ و وصفًا عاملا أسنِد إلى الفاعل الموجود في الجملة نفسها كانت الجملة فعليةً. وهذا هو الرأي السائدُ ،لأنه اطرادٌ في التراكيب الإسنادية التامة في اللغة العربية. معززًا ذلك بقول مؤداه: " من فُروق الخبر الفرق بين الإثبات إذا كان بالاسم. وبينه إذا كان بالفعل، وهو فرق لطيف تمس الحاجة في علم البلاغة إليه. وبيانه أن موضوع الاسم على أن يثبت به المعنى للشيء من غير أن يقتضي تجدده شيئا بعد شيء وأما الفعل فموضوعه على أن يقتضي تجدد المعنى المثبت به شيئا بعد شيء "(20).

لذلك فالجمل " عمرُ ناجحٌ أخوه "، " إن عمرَ ناجحٌ"، "كان عمرُ ناجحًا"، "عمرُ نجحَ"، " إن عمرَ نجحَ "، "عمرُ ينجح" ، جملٌ اسمية. مُحَولة تحويلا جذريا.

3- التحويل بالاستبدال:

إذا كان من أصول البنوية" التوزيعُ"، وهو مَنْهَجٌ في التحليل اللغوي اتخذته مدرسة "بلومفيلد" يقوم بتوزيع وحدات لغوية بطريقة استبدال وحدة لغوية بأخرى لها السماتُ التوزيعية نفسُها(21) ،وإذا كان التحويليون يعتمدون مثل الْبِنَويين على مقياس التكافُؤ وهو صَلاحية قيام الشيء مَقام الشيء (الاستبدال في الاصطلاح اللساني الحديث)، فإن النحويين العرب يبحثون عن مكانة الْمُحَول ودوره الذي يُؤَديه في الجملة التي ينحصر فيها. والاستبدال هو إمكانية إقامة وحدة لغوية مقام وحدة لغوية، أو بنية تركيبية أخرى لأن" الشيء المقام مقام الشيء بما أنه وحدة دالة فهما من قبيل واحد تماما "(22).

والاستبدال بابٌ من أبواب التكافؤ ،من حيث جمعُه كل العناصر التي يُمْكِن أن يُستبدَل بعضُها ببعض. في سياق مُعَين. والعلائقُ الاستبدالية هي علائقُ قياسيةٌ. فما يَقَع في خانة واحدة يأخذ حُكمًا واحدا وإن تَعددت صورُه.

ماهية الاطراد:

الاطِّرادُ مصدرٌ، فعله اِطَّرَدَ، وهو – حَسَبَ ابن جني – في كتابه الخصائص الاستمرارُ والتتابع و الاتساق.وفي اصطلاح النحو هو المتداوَل و الشائع من القاعدة النحوية. وحيث إن الأشياء تتميز بأضدادها ، فإن عكس الاطراد هو الشاذ ، ذلك أن اطّراد القاعدة، هو كونها عامة خالية من الشذوذ.وقبل أن نقف على صور هذا الاستبدال الاطرادي في البنى التركيبية ،وَدِدْنا لو نَقِفُ على ثلاثة نماذج من البنى التركيبية الْمُحَولة بهذا النوع من الاستبدال الاطرادي، وهي:

أ–الاستبدال الاطرادي المحول عن مصدر(الاستبدال الذي بنيته العميقة مصدر).

ب–الاستبدال الاطرادي المحول عن مشتق(الاستبدال الذي بنيته العميقة مشتق).

ج– الاستبدال الاطرادي المحول عن فعل.

أ – الاستبدال الاطرادي الذي بنيته العميقة مصدر:

إذا كان التحويل هو إجراء الشيء على الشيء. وإذا كان بعضهم يرى أن التأويل معناه إرجاع الشيء إلى أصله، فهل يمكن أن نقول إن البنية التركيبية (الجملة الوظيفية) المؤلفة من الحرف المصدري وعناصر الإسناد (المصدر المؤول) سميت كذلك لأنها ترجع في أصلها إلى المصدر الصريح ؟. والحق إن مثل هذه البنية التركيبية (المصدر المؤول) وضعت للدلالة على معنى نحوي يفترق عما يدل عليه المصدر الصريح. ففي قوله تعالى:(وأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ)(البقرة/184) يلاحَظ أن البنية التركيبية المضارعية (وأَنْ تَصُومُوا) تفترق في الدلالة عن المصدر المؤولة به " صومكم". و المصدر

المؤول (البنية التركيبية المؤدية وظيفة نحوية ما بالاستبدال) هوذلك التركيب الإسنادي المؤلف المؤلف من أحد الأحرف المصدرية ومدخولاتها من الأفعال والأسماء.

ويرى سيبويه أن البنية التركيبية الفعلية التي قوامها الحرف المصدري "أنْ" والفعل ومرفوعه لا يختلف سلوكها النحوي عن البنية التركيبية الاسمية التي قوامُها الحرفُ المصدري الذي للتوكيد" أن" ومعموليها ،من حيث إنهما بمنزلة اسم واحد ، تُستبدَلان به لتؤديَا وظيفةً ما في الجملة المركبة ، حيث يقول: " باب ما تكون فيه " أن" و" أن" مع صلتها بمنزلة غيرها من الأسماء، وذلك قولك: ما أتاني إلا أنهم قالوا كذا وكذا (...) كأنه قال ما أتاني إلا قولهم كذا وكذا. ومثل قولهم ما منعني إلا أن يغضب علي فلان"(23)، فهويصنف المصدر المؤول " أن يفعل" أو" أنه يفعل أوأنه فَعَلَ " أسماء من جهة أنه يمكن أن يُستبدَل بها اسمٌ مفرد(24)،و يُعَد بِنيةً تركيبية تُشكل عنصرًا من عناصر الجملة التحويلية، وهويُعامَلمعاملة الاسم ما دام يَصلُح أن يكون مُسنَدا أومسندًا إليه وسوى ذلك من الوظائف التي يؤديها.

وإذا كان بعضهم قد ساوى بين المصدر مؤوله وصريحه، فإن المصدر المؤول –على الرغم من الوظائف النحوية التي يُمكِن أن يؤديَها– شأنه شأن المصدر الصريح– فهو ينهض بعبء دلالة تختلف عن تلك الدلالة التي نجدها في ذلك المصدر الصريح. يؤيد ذلك قول للسهيلي مؤداه " فإن قيل: فهَلا اكتُفِيَ بالمصدر واسْتُغْنِيَ به عن " أن" لأنه أخْصَرُ ؟ فالجواب أن في دخول " أن" ثلاث فوائد: إحداها أن الحدث قد يكون فيما مضى، وفيما هوآتٍ. وليس في صيغته ما يدل على المضي أوالاستقبال. فجاءوا بلفظ الفعل المشتق منه مع " أن" ليجتمع لها الاخبار عن الحدث مع الدلالة على الزمان. الثانية أن " أن" تدل على إمكان الفعل دون الوجوب أوالاستحالة. الثالثة: أنها تدل على مجرد معنى الحدث دون احتمال معنى زائد عليه"(25).

ب– الاستبدال الاطرادي المحول عن مشتق(الاستبدال الذي بنيته العميقة مشتق):

التحويل بالاستبدال يُوجِب علينا الوقوف عند البنية التركيبية(الجملة الوظيفية) التي قوامُها الموصول الاسمي وصلته. قال ابن يعيش: " إن الذي " وأخواته مما فيه لام إنما دخل توصلا إلى وصف المعارف بالجمل (26). وذلك أن الجمل نكرات، أرادوا أن يكون في المعارف مثل ذلك ،فلم يَسُغْ أن تقول مررت بزيد أبوهُ كريمٌ، وأنت تريد النعت لزيد ،لأنه ثبتَ أن الجمل نكراتٌ، والنكرةُ لا تكون وصفا لمعرفة ،ولم يمكن إدخال " ال" التعريف على الجملة، لأن هذه اللام من خواص الأسماء ،والجملة لا تختص بالأسماء ،بل تكون اسمية وفعلية ،فجاءوا حينئذ بالذي متوصلةً بها إلى وصف المعارف بالجمل ،فجعلوا الجمة التي كانت صفة للنكرة صفة للذي ،وهوالصفة في تمام اللفظ والغرض الجملة "(27) . ففي قوله تعالى:(واتقُوا اللهَ الذي تَسَاءَلُونَ بِهِ والأرْحَامَ)(النساء /1). يُطمَأن إلى إن البنية التركيبية " تساءلون " الذي ذهب " ابن يعيش" إلى أنه جملة جاءت لوصف " الذي "، وهو الصفة في تمام اللفظ والغرض الجملة ،يُطمَأن إلى أن لفظة " الذي " جاءت لتقوم بمهمة تعريف البنية التركيبية " تتساءلون " لتصبح (الذي تساءلون)، أي " الذي" وصِلتُها بِنية تركيبية مضارعية ،وظيفتُها

وصف لفظ الجلالة المعرف " الله ". فالموصول الاسمي مع صلته بمثابة اسم واحد. ،لأن الصلة هي مَبْعَثُ الفائدة،و لأن الوحدة اللغوية(اسم الموصول) إنْ هو إلا رابطٌ ، شأنه شأن الموصول الحرفي.

ج-الاستبدال الطردي في الوصف(الاستبدال الذي بنيتُه العميقة فِعْلٌ):

هذا الاستبدال في المستوى النحوي، نقف عليه في الوصف العامل حين تحليل بنيته العميقة ، و بيان أنها تَرتد إلى فعل مضارع ، و قليلا ما ترتد إلى فعل ماض، وذلك عند أدائه إحدى الوظائف النحوية السبع (وظيفة المبتدأ الوصف الذي لا يحتاج إلى خبر وإنما يحتاج إلى مرفوع يسد مسد الخبر، أو وظيفة الخبر للمبتدأ الأصلي الذي يقتضي خبرا ، أو خبرا محولا (خبر الناسخ) أو نعتا ،أو حالا، أو منادى شبيها بالمضاف ،أو مفعولا به ثانيا، أو اسما مجرورا).

ج – 1– ماهية الوصف:

لئن كان الصرف قد نظر إلى الاشتقاق على أنه وسيلة من وسائل تغيير البنى الإفرادية لتوليد بُنًى جديدة حَمالة معاني تُلبي الأغراض الدلالية لمستعمل هذه اللغة ، فإن النحو بالمفهوم الانتحائي الذي بيَّنه " ابن جني "(28) كان كاشفًا الغطاءَ عن الدور الذي لهذه المشتقات الخمسة التي هي (اسم الفاعل و اسم المفعول و الصفة المشبهة و صيغ المبالغة و اسم التفضيل) التي لا يَصِح أن يُطلَق عليها هذا المصطلحُ إلا حين عملِها عمَلَ أفعالها، حين أدائها إحدى الوظائف النحوية المذكورة آنفًا، وليس كما هو مُتبدٍّ لبعضهم الذين يُطلقونه على هذه المشتقات أينما حلت و ارتحلت .

ج– 2– الوصف و سبب الاصطلاح عليه بهذه التسمية:

لما كان اسم الفاعل (و هو أم الباب) – لا يَصِح أن نسميه وصفا إلا إذا اتصف بصفات فعله و عمل عمله بالشروط التي ينبغي أن تتوافر فيه ،و المشتقات الأربعة الأخرى محمولة عليه– فإننا سنقف عند المجاراة في ثنائية اسم الفاعل و الفعل المضارع .

إن العلاقة في هذه الثنائية تَكشف الغطاء عن أن الفعل المضارع سُمي مضارعا لمضارعته اسم الفاعل في الحركات و السكنات، و عدد أحرفه، و أن اسم الفاعل إنما سُمي وصفا لاتصافه بصفات الفعل المضارع في العمل عَمَلَه. و لنا أن نقف على تعريف لسيبويه من قبيل التعريف بالتمثيل يجلي هذه الثنائية فحواه: "هذا باب من اسم الفاعل الذي جرى مَجْرَى المضارع في المفعول في المعنى . فإذا أردْتَ فيه من المعنى ما أردْتَ في يَفْعَلُ كان منونا نكرة ، وذلك قولك "هذا ضاربٌ زيدا غدا فمعناه و عمله هذا يَضربُ زيداغدا."(29) ،ذلك أن مُراد " سيبويه" بِجَرْيِ الوصف (اسم الفاعل)على الفعل أنه يعمل عمله ، فينصب المفعول به إذا كان بمعنى الفعل المتعدي كما في المثال الْمَسُوق.و يكتفي برفع الفاعل إذا كان بمعنى الفعل اللازم. يُعَزز ذلك قول لابن يعيش جاء فيه أن اسم الفاعل الذي يعمل عمل الفعل هو الجاري مَجْرَى الفعل في اللفظ و المعنى. فإذا أريد ما أنت فيه ، و هو الحال أو الاستقبال صار مثله من جهة اللفظ و المعنى فجرى مجراه و حُمِلَ عليه في العمل، كما حُمِلَ الفعل المضارع على الاسم في الإعراب لما بينهما من المشاكلة "(30) التي هي طَرْدِية عكسية . ومعنى جَريُه عليه في حركاته و سكناته أن عدد أحرف اسم الفاعل" كاتِبٌ "مثلا كعدد أحرف الفعل المضارع " يَكتبُ ،وكاف "كاتِبٌ " مفتوحة كما ياء " يَكْتُبُ " مفتوحة ، و الألف الثانية ساكنة كما ثاني "يكتبُ "، و التاء فيهما مكسورة، و الباء فيهما حرفُ إعراب (31) وهذا الْجَرْيُ في الحركات و السكنات طَرْدِي في كل أسماء الفاعلين التي من الثلاثي ومن غير الثلاثي ، الصحيح و المُعَل على حَد سواء(32). والمشتقات الأربعة الأخرى التي لا مُجاراة بينها و بين الفعل المضارع مَحمولة على أم الباب ،وهي بنية اسم الفاعل، و لكونها متضمنة حدثًا يُمثل القاسم المشترك بينها و بين هذا الفعل العاملةِ عملَه، المتصفةِ بصفاته. لذلك فإن اسم الفاعل و المشتقات الأربعة الأخرى التي يُطلَق عليها " الوصف "لا يصح إطلاق هذا المصطلح عليها إلا حين ورودِها عاملةً عملَ أفعالها.

ج– 3– الوصف بين الإفراد و التركيب :

التساؤل الذي يُطرَح بإلحاح هو :هل الوصف بنية إفرادية أم بنية تركيبية ؟ للإجابة عن هذا التساؤل ينبغي لنا أن نقف عند ثنائية الإسناد وثنائية الفعلية والاسمية التي للوصف . و سنجد أن الوصف لَئِنْ كان في ظاهره اسمًا ، فإنه في بِنيته العميقة لا ينفكُّ أن يكون فعلا أو جملة فعلية .

و قبل الإجابة عن هذا التساؤل نَلفِت النظر إلى أن النحويين العرب لم يقفوا عند حدود الشكل ، بل عولوا على المعنى، و سنرى كيف أن هذا المعنى كان عندهم هو الْمُنطلَقَ لتحليل الْبُنَى اللغوية . وتجلى ذلك في قول بن هشام " و أول واجب على المعرب أن يفهم معنى ما يعربه مفردا أو مركبا (33). و أساس ذلك أن المعنى لا يتوصل إلى معرفة كُنْهه بالاعتماد على البنية السطحية للتركيب الإسنادي المنشود وَحْدَها.و بخاصة حين التعاطي مع البُنَى اللغوية الْمُحولة التي أدرك النحويون أن خلف مستواها السطحي يَكْمُن مستوى عميقٌ على ضوئه يتحدد المعنى الوظيفي له. فالإسناد يُقسم في النحو العربي على قسمين ، إسناد أصلي، و إسناد غير أصلي. فالإسناد غيْرُ الأصلي هو الذي تَقُوم فيه العلاقة بين الوصف (أحد المشتقات الخمسةالمصنفة ضمن دائرة الوصف) و مرفوعه الذي أُسنِد إليه. و هذا الإسنادُ هو الذي أشار إليه " الاستراباذي" في مَساق تمييزه بين الكلام و الجملة بقوله :"و الفرق بين الجملة و الكلام أن الجملة ما تضمنت الإسناد الأصلي (34) ، سواء كانت مقصودة لذاتها أو لا (...)،فيخرُجُ المصدر واسما الفاعل و المفعول و الصفة المشبهة (...) مع ما أسندت إليه " (35) ليبين أن اللغة العربية تُوَظف نوعين من الإسناد، إسناد أصلي: يَتِم بين اسمين أو بين اسم و فعل، في الجملتين الاسمية والفعلية (النواتين الأصليتين) ،و إسناد غير أصلي مُحَول، يَكُون بين الوصف ومعموله ، من منطلق أن ثمة نوعين من التواصل ، تواصل عادي، يوظف الجمل التوليدية النواة (36)، و تواصل راقٍ يستخدم الجمل المحولة بأحد أنواع التحويل الأربعة (37)، و منه التحويل بالاستبدال الذي يُلجَأ فيه إلى الوصف بديلاً عن البنية التركيبية الفعلية المكافِئَة له نحويا على الرغم من أن ثمة فرقًا بين التعبير به و التعبير بالجملة المستبدَل بها . و حيث إن الوصفإسنادٌغير أصلي، فإنه في تحليله لسانيا هو بنيةٌ تركيبية مضارعية ،و قليلاً ما يكون بنية تركيبية ماضوية ،قِوامُ هذه البنية التركيبية الفعلية الوصف الذي تُعَد بنيته العميقة فعلا مسنَدًا إلى مسنَد إليه (فاعل أو مسنَد إليه سَلْبي (نائب فاعل

ج-4- شروط عمل الوصف :

لكي يعمل الوصف عمل فعله يجب أن يكون على إحدى الصورتين الآتي ذكرُهما ، وهما : أن يكون نكرة ، أو مقترنا بالسابقة " ال" .

الصورة الأولى : و فيها يكون الوصف نكرة ، و هي على قسمين :نكرة منونة، و نكرة مقترنة باللاحقة (النون).

القسم الأول :

فيه يكون الوصف نكرة منونا، حيث وضع "سيبويه" معايير محددة لاسم الفاعل (أم باب الوصف)، و ذهب إلى أنه يجري مَجْرَى الفعل المضارع في المعنى و العمل حال كونه منونا نكرة، قائلا : "هذا باب من اسم الفاعل الذي جرى مجرى الفعل المضارع في المفعول في المعنى . فإذا أردت فيه من المعنى ما أردت في يفعل كان منونا نكرة وذلك قولك هذا ضارب زيدا، فمعناه و عمله مثل هذا يضرب زيدا . فإذا حثت عن فعل في حين وقوعه غير منقطع كان كذلك و تقول : هذا ضارب عبد الله الساعة فمعناه و عمله مثل هذا يضرب زيدا الساعة (38)، أي أن الوصف النكرة المنوَّن لا يَعمَلُ إلا حين دلالته على الحال والاستقبال .

القسم الثاني :

فيه يكون الوصف نكرة مقترنا باللاحقة (النون التي للمثنى و النون التي لجمع المذكر السالم) . يقول سيبويه " و اعلم أن العرب يستخفُّون فيحذِفون التنوين والنُّون ، و لا يتغير من المعنى شيء "(39) في نحو الوصف الوارد في قوله تعالى (إنا مُنْزِلُونَ على أهلِ هذه القريةِ رِجْزًا مِنَ السماءِ)(العنكبوت/ 34) و هو " منزلون ".

الصورة الثانية :

فيها يكون الوصف العامل مقترنا بالسابقة " ال" (40)التي بنيتها العميقة لسانيا الوحدة اللغوية " الذي" أو إحدى متصرفاتها (التي، اللذان ، اللتان ، الذين،اللاتي اللواتي).

و يستوقفنا على ذلك الوصفان الواردان في قوله تعالى(و المُقيمينَ الصلاةَ و الْمُؤْتُونَ الزكَاةَ)(النساء /162)، و هما " الْمُقِيمِينَ " ،و " الْمُؤْتُون ". و نلحظ أن دلالة الوصف الزمنية هنا هي الحاضر، أو المستقبل متجلية في بنيتيهما العميقتين " الذين يُقِيمُونَ الصلاةَ " ،و " الذين يُؤْتُونَ الزكاةَ ".

أولا– صور التحويل الجذري:

أ - صورالتحويل بإعادة الترتيب الجذري :

الصورة الأولى، ونقف عليها في قوله تعالى:(و إِذَا فَعَلُوا فاحِشةً قالوا وَجَدْنا عليها آباءَنَا وَ اللهُ أَمَرَنَا بِهَا)(الأعراف/28) ،وهي (أمرنا بها) "المؤلفة من الفعل الماضي المثبت "أمر"، والفاعل الضمير المستتر "هو "أي "الله"، و المفعول به الضمير المتصل الذي للمتكلمين، "نا ". وقد أدت هذه البنية التركيبية الماضوية المثبتة وظيفة خبر المبتدأ "الله ".و يلاحظ أن وقوع اسم الله مبتدأ و بناء البنية التركيبية الماضوية عليه فيه تفخيم للأمر، و تأكيد لإسناده إليه ،و أنه من عنده، وأن مثله لا يجوز أن يصدر عن غيره تنبيها على أنه وحيٌ معجِزٌ .

وقد عَرَضَ "الجرجاني "لمعنى الابتداء و الخبر في مثل هذه الجملة المركبة المتضمنة خبرًا جاء بنية تركيبية فعلية قائلا: "فإذا قلتَ عبد الله (41) فقد أشعرت قلبه أنك قد أردت الحديث عنه، فإذا جئت بالحديث (42) فقلت مثلا: قام ،أو قلت خرج أو قلت قدم فقد علم ما جئت به، وقد وطأت له وقد متَ الإعلام به، فدخل على القلب دخول الْمَأنوس به، و قبِله قَبول المتهيئِ له المطمئن إليه، و ذلك . لا محالة– أشد لثبوته وأنفى للشبهة، و أمنعُ للشك ،و أدخَلُ في التحقيق "(43).

و الرابط بين المبتدأ "الله"، و البنية التركيبية المذكورة إنما هو الضمير "هو". و مما يَجدر الالتفات إليه أن لهذا الضمير الموجود في فعل البنية التركيبية الماضوية (أمرنا) تأثيرًا يتمثل في زيادة التمكين و التوكيد، فكأنه تكرارٌ للمسند إليه. وقد سبق أن عرفنا أنه ليس ثمة شيءٌ أعلقَ بمعنى التوكيد كالتكرار. قال صاحب كتاب" الإشارات و التنبيهات: "من فوائد تقديم المسند إليه (44) إذا كان المسند ذا ضمير له (45) أن يقرر الحكم في ذهن السامع و يؤكده بسبب تكراره. (...) "زيد ركب" ، فإنه كرر معناه ظاهرًا و مضْمَرًا مُستتِرًا "(46).

و البنية العميقة لتلك البنية اللتركيبية الماضوية هي "آمِرُنا بها ". و لم يَتم التعبير بالوصف "اسم الفاعل "، لأن الاختلاف بينهما دلالي تُوفره زيادة الصيغة الزمنية بالنسبة إلى الفعل "أمرَ"، الذي يؤكد أن الأمرقد تم في الماضي بَيْدَ أن الوصف المقدر "آمِرُنا " يفتقر إلى ذلك.

و في قوله تعالى:(و مِمنْ حَوْلَكُمْ مِنَ الأعْرَابِ مُنافِقونَ و مِنْ أَهْلِ الْمَدِينَةِ مَرَدُوا على النِفاقِ لا تَعلَمُهُمْ نَحْنُ نَعْلَمُهُمْ)(التوبة/101)،يُسَجل أن الجملة الاسمية المركبة "نحن نعلمهم "احتوتعلى بنية تركيبيةمضارعية بسيطة "تعلمهم" مكونة من فعل مضارع "نعلم"، وفاعل(الضمير المستتر "نحن")، ومفعول به (الضمير المتصل "هم"). ويلاحَظ أن هذه البنية التركيبية قد أدت وظيفة خبر المبتدأ "نحن". وبنيتها التوليدية "نعلمهم نحن "لذلك يسجل أن التحويل فيها جذري ،غرضه القصر ، انتقلت فيه الجملة من دائرة الجملة الفعلية إلى الاسمية .

و الصورة الموالية سنجد أن البنية التركيبية المضارعية فيها مقترنة بالفاء الرابطة. ففي الآية الكريمة:(فَأَما الزبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً و أما مَا يَنْفَعُ الناسَ فَيَمْكُثُ في الأرضِ)(الرعد/17)،فالجملة المركبة في هذه الآية وقع فيها تقديمٌ ،لا على نية التأخير أي تحويل جذري بمفهوم اللسانيات الحديثة . فالمبتدأ "الزبد" لم يُقدم للتركيز عليه، وإنما جُعل و سيلة للفت انتباه السامع إلى منطلق مشترك بين المتواصليْن ،يُبنَى عليه الخبرُ الجديد. و لنا أن نقابل هذه الجملة المركبة في الفرنسية بالاستعمال الذي تحدث عنه "مار تنيه" في قوله: "كثيرا ما يحتل مدخل الجملة عنصر لساني لا يحمل وظيفة الفاعل ،

ذلك أن اللغة تلجأ إلى مثل هذا الاستعمال عندما تريد التركيز على هذا العنصر ،مثل قولنا: "الرجلُ أعْرفُه ". وهذا ما يدعم الاعتقاد بالأهمية التي توليها اللغة لصيغة الصدارة من كل المنظومات اللسانية، إذا إنها تؤدي من الناحية الشكلية على الأقل دور ما نُطلِق عليه صاحب الأولوية. و قد حلل سيبويه الجملة ذات التحويل الجذري قائلا: "فإذا بنيت الفعل (47) على الاسم قلت "زيد ضربته "فلزمت الهاء، و إنما تريد بقولك مبني على الفعل أنه في موضع منطلق إذا قلت "عبد الله منطلق". فهو في موضع هذا الذي بني على الأول و ارتفع به "(48). لذلك فالبنية التركيبية المضارعية البسيطة "فيذهب جفاء" المؤلفة من فاء رابطة + فعل ماضٍ + فاعل "هو"+ مفعول به "جفاء" مبني عليها المبتدأ "الزبدُ"، فهي في موضع خبر له "و إنما حسن أن يبنى الفعل على الاسم حيث كان معملا في المضمر و شغلته به (49) و لولا ذلك لم يَحسُن ،لأنك لم تشغله بشيء"(50). و أساس ذلك أن هذا العائد قد عمل على المحافظة على سلامة البناء، و ذلك بربط الخبر بالمبتدأ. وهذا الضمير الغائب "هو "في قوة الاسم الظاهر "الزبد" في حقل المطابقة . ولنا أن ننظر في قوله تعالى: (أَأَنْتُمْ أَشَد خَلْقًا أم السمَاءُ بَنَاهاَ) (النازعات/27)،حيث نجد أن خبر المبتدأ" السماء "هو البنية التركيبية الماضوية البسيطة "بناها"، لأن في رفع المبتدأ "السماء" ما يَجعل عطف الجملة الاسمية المركبة "السماءُ بناها "(51) صالحًا على الجملة الاسمية البسيطة "أأنتم أشد خلقا" .

و قد يكون التحويل الجذري في الجملة الاسمية التي خبرها بنيةٌ تركيبية منفية ونجد مثالا لها في قوله تعالى: (و الذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ لا يَسْتَطِيعُونَ نَصْرَكُمْ و لا أَنْفُسَهُمْ يَنْصُرُونَ)(الأعراف/197)،فالبنية التركيبية المضارعية المنفية (لا يستطيعون نصركم) ،الواقعة خبرًا للمبتدأ المحول بالاستبدال الاطرادي عن الفاعل "الذين تدعون" ،تفيد تأكيد نفي استطاعة نصرهم . و يلاحَظ فيها إثبات المسند المنفي إلى المسند إليه (الذين تدعون) أي تدعونه، الذي بنيته العميقة (الداعونه). يُعزز ما ذهب إليه قول عبد القاهر الذي جاء فيه : "و اعلم أن هذه الصنيع يقتضي في الفعل المنفي ما اقتضاه في المثبت، فإذا قلت أنت لا تحسن هذا أشد لنفي إحسان ذلك عنه من أن تقول: لا تحسن هذا. ويكون الكلام في الأول مع من هو أشد إعجابا بنفسه و أعرض دعوى في أنه يَحسن، حتى إنك لو أتيت بـ "أنت "فيما بعد يحسن فقلت: لا تحسن لم تكن له تلك

القوة "(52). والبنية العميقة لهذه البنية التركيبية المضارعية المنفية اسم فاعل عامل(أي وصف)، هو"غير مستطيعين نصركم ". و التحويل في هذه الجملة الاسمية تحويلٌ جذري.

والتحويل الجذري في الجملة الاسمية نقف عليه في الجملة الاسمية التي يكون خبرها وصفا عاملا ، لأن الوصف يتنزل منزلة فعله في نحو قوله تعالى: (فقالَ الضعَفاءُ للذين اسْتَكْبَرُوا إنا كُنا لَكُمْ تَبَعًا فَهَلْ أَنْتُمْ مُغْنُونَ عَنا مِنْ عَذابِ اللهِ مِنْ شَيْءٍ)(إبراهيم/21)

نجد الجملة الاسمية المركبة "فهل أنتم مغنون عنا من عذاب الله من شيء "(53)انطلاقا من الرؤية الوظيفية التي تحلل الجملة حسب الخانة الوظيفية التي تحتلها (54)، قد ورد خبرها "مغنون عنا من عذاب الله من شيء" جملة مضارعية مؤلفة من الوصف "مغنون" الذي هو في بنيته العميقة " يُغنون"(55)، وفاعله المتمثل في واو الجماعة ، و المفعول به (شيءٍ) المجرور لفظا بحرف الجر الزائد(من) ، المنصوب محلا.و البنية العميقة لهذه الجملة هي (فهل أنتم تُغنون عنا شيئا من عذاب الله).و لذلك فالتحويل فيها هو تحويل جذري، تقدم فيه الفاعل ، فصار مبتدأ.

وفي قوله تعالى:(إن اللهَ مُخْرِجٌ مَا تَحْذَرُونَ)(التوبة/64)، نجد الجملة الاسمية في هذه الآية الكريمة محولة تحويلا جذريا ،ذلك أن البنية التركيبية المركبة"مخرج ما تَحْذَرُون، أي "مُخرجٌ مَا تَحْذَرونَه "مؤدية وظيفة خبر "إن". و بِنيتُها العميقة "يخرج الحاذرين له ". و قد ذكر الزجاج أن التنوين في الوصف (اسم الفاعل) "مخرجٌ" هو الأجود لدلالته على الحال و الاستقبال. و البنية التوليدية لهذه الجملة الاسمية فعلية، هي (يُخْرِجُ اللهُ مَا تَحْذَرُونَهُ)

صور التحويل بالزيادة الجذري:

و التحويل بالزيادة قد يكون جذريا ، و نسوق لله قوله تعالى:(وَ جَدَها تَغْرُبُ في عَيْنٍ حَمِئَةٍ)(الكهف/ 86). إذ إن البنية التركيبية المضارعية " تغرب " المؤلفة من الفعل المضارع " تغرب "، و فاعله المضمر الذي لا ينفك عنه" هي" قد جاءت في محل نصب مفعولا به ثانيا للفعل الماضي الناسخ " وجد ". و بنيتها العميقة " غاربة " .و التحويل في هذه الآية تحويل جذري ، حيث إن البنية التوليدية لهذه الجملة قبل زيادة عنصر التحويل "وجد" جملة اسمية (هي غاربةٌ)، أو (الشمس غاربة). و بعد التحويل بالزيادة صار المبتدأ مفعولا به أول ، و الخبر مفعولاً به ثانيا.

و يمكن أن تكون مثل هذه البنية التركيبية منفية .و نقف على مثال لها في قوله تعالى:

(يَحْسَبُونَ الأحزابَ لَمْ يَذْهَبُوا)(الأحزاب/20). إذ إن البنية التركيبية المضارعية " لم يذهبوا " هي في محل نصب مفعول به ثان للفعل المضارع الناسخ " يحسبون ". و بنيتها العميقة " غير ذاهبين ". و يسجل أن هذه البنية التركيبية تمثل " المسند " في البنية التوليدية للتركيب الإسنادي المنطوية عليه هذه الآية الكريمة، و أصلها خبرٌ، حيث إن البنية التوليدية للجملة المنسوخة بعنصر التحويل "يَحسبون " هي (الأحزابُ غيرُ ذاهبين).

و هذا التحويل الجذري تستوقفنا عندها الآية الكريمة:(و تَرَكْنَا بَعضَهُمْ يَومئذٍ يَمُوجُ في بَعْضٍ)(الكهف/ 99). فهذه الآية تضمنت جملة فعلية ماضوية(تركنا بعضهم يومئذ يَمُوجُ في بعض)بنيتُها التوليديةُ جملةٌ اسميةٌ ،هي(بَعضُهم مائجٌ في بعضٍ) ، و بدخول عنصر الزيادة : فعلُ التحويل (تَرَكَ) صارت الجملة فعلية و غَدَا المبتدأُ(بَعضُهُم) هو المفعولَ به الأولَ ، و البنية التركيبية المضارعة البسيطة المثبتة " يَموجُ " المؤلفة من المضارع المرفوع " يَموج "، و فاعله المضمر الذي لا يَخلو منه " هو" وَرَدَتْ في محل نصب مفعولاً به ثانيًا لفعل التحويل الماضي " تَرَكَ " . و بنيتها العميقة " مائجًا ". و هذه البنية التركيبية هي مسندٌ، لأن المفعول به الثاني لأفعال التحويل هو خبرٌ في الأصل ؛ إذ إن البنية العميقة لمعمولي الناسخ الفعلي " ترك " هي (بَعْضُهُم مائجٌ في بَعْضٍ).

و هذا الخبر مَبْني حسب سيبويه على المفعول به الأول " بعضهم " .و لما كان

في هذه الجملة الفعلية المركبة " تركنا بعضهم يومئذ يموج في بعض " إسنادان: إسناد الترك إلى المتكلمين (نا) في التركيب الإسنادي. " تركنا "،و إسناد الموج إلى بعضهم في التركيب الإسنادي " بعضهم يموج "، فإنه لا يمكن الاستغناء عن هذه البنية التركيبية المؤدية وظيفة المفعول به الثاني.

ثانيا –ماهية الاستبدال الاطراديو غيرالاطرادي:

أ – الاستبدال غير الاطرادي:

نقف عليه في تحويل اسم الفاعل إلى اسم مفعول في قول الحطيئة:

دَعِ الْمَكارِمِ لا تَرْحَل لبُغيتها و اقعُد فإنك أنتَ الطاعِمُ الْكاسِي(56).

فالمشتقان(اسما الفاعلين): (الطاعم و الكاسي) محولان بالاستبدال ، بنيتاهما العميقتان: اسما مفعول (المطعوم و الْمَكْسي).

ونقف على هذا الاستبدال غير الاطرادي في الوحدة اللغوية (هل)الواردة في قوله تعالى: (هَلْ أَتَى عَلَى الإِنْسَان حِينٌ مِنَ الدهْر لَمْ يَكُنْ شيئًا مَذْكورًا)(الإنسان/) ،و قوله عز وجل: (هَلْ أَتاكَ حَدِيثُ الغاشيَةِ) (الغاشية/1)، حيث إن الوحدة اللغوية(هل) مستبدلة بالوحدة اللغوية التي للتوكيد (قد) التي تكافئها دلاليا في الآيتين السالفتي الذكر.

ب – ماهية الاستبدال الاطرادي.

ب – 1–الاستبدال الاطرادي في المستوى النحوي:

هذا الاستبدال الاطرادي نجده في السابقة(ال) المقترنة بخبر المبتدأ،ذلك أن ورود السابقة(ال) في خبر المبتدأ إنما هو لإفادة القصر. ففي قوله عليه الصلاة و السلام :

" الدينُ النصيحةُ" (57)، نحلل هذا النص على ضوء النظرية الوظيفية ، فنقطع الجملة إلى كلمتين تتألف كل منهما من وحدتين دالتين (الدينُ) و (النصيحةُ) ، فكلمة (الدينُ) تتكون من السابقة (ال)، و كلمة (النصيحة) تتكون من

السابقة (ال)، و لكن وظيفة السابقتين في الكلمتين مختلفةٌ ، فهي في الكلمة (الدينُ) أصليةٌ لتعريف المبتدأ . أما في الكلمة الثانية(النصيحةُ)، فهي لإفادة القصر ، لأنها لم تأت بحسَب أصل الوضع ، لأن الخبر في أصله يكون نكرةً. و البنية العميقة لهذا النص النبوي الشريف هي " الدينُنصيحةٌ".

و الاستبدال الاطرادي نجده في السابقة(ال) المقترنة بالوصف العامل ،حيث يسجل أن توجيهها الدلالي المتواري خلف بنيتها العميقة هو الوحدة اللغوية (الذي أو متصرفاتها). ففي الوصفين الواردين في قوله تعالى (و الْمُقِيمِينَ الصلاةَ و الْمُؤْتُونَ الزكَاةَ) (النساء /162)، و هما " المقيمين " و"المؤتون ". فهي تكافئُ دلاليا الوحدة اللغوية(الذين)، ذلك أن البنية ونلحظ أن دلالة الوصف الزمنية هنا هي الحاضر أو المستقبل متجلية في بنيتيه العميقة للوصفين السالفَي الذكر هي " الذين يُقِيمُون الصلاةَ " و " الذين يُؤْتُونَ الزكاةَ".

ب -2-صور الاستبدالاطرادي في أسلوب القصر :

لقد ورد لهذا النوع من التحويل صور متنوعة . فالصورةِ الآتي ذكرها سنجد القصر في بنيتها التركيبية قوامُها الوحدتان اللغويتان (إنْ التي للنفي + إلا) في نحو قوله تعالى: (و تَظُنونَ إنْ لَبِثْتُم إلا قليلاً)(الإسراء / 52) .فالبنية التركيبية الماضوية المؤكدة" إنْ

لبثتم إلا قليلا" المؤلفة من حرف النفي" إنْ" و الفعل الماضي المبني على السكون " لَبِث"، وضمير الرفع المتصل " تُمْ" المؤدي وظيفة الفاعل، و أداة الحصر " إلا" وظرف الزمان

" قليلاً" هي في محل نصب مفعولاً الفعل المضارع الْقَلْبي " تَظُنون ". وهي تفيد إثبات تأكيدِ ظن قلة لَبْثِ المخاطبين .كيف نَصِلُ إلى ذلك؟ نَصِل إليه بالعودة إلى البنية العميقة للبنية التركيبية(البنية التوليدية الأصلية) ، بحذف الوحدتين اللغويتين(حرف النفي الْمُحَول بالاستبدال الاطرادي(إنْ)، و حرف القصر الْمُحَول عن حرف الاستثناء(إلا) لنحصل على البنية التوليدية الفعلية (لَبِثْتُمْ قليلاً).

و قد يأتي القصر في مثل هذه البنية التركيبية من عنصر ي الزيادة (مَنْ) الذي للنفي + حرف الحصر إلا) ،وشاهدُها قوله تعالى:(قال ومَنْ يَقْنَطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِهِ إلا الضالونَ)(الحجر/56). حيث إن البنية التركيبية المضارعية "مَنْ يَقْنَطُ من رحمةِ رَبِهِ إلا الضالون" المؤلفة من الوحدة اللغوية " مَنْ" الْمُحَولة بالاستبدال الاطرادي للنفي، بمعنى " لا" ،و الفعل المضارع " يقنط" و الجار والمجرور " من رحمة"، و المضاف إليه "رب "المتصل به الضمير "هـ" المؤدية وظيفة المضاف إليه ، و أداة الحصر " إلا"

و الفاعل "الضالون" مؤديةٌ وظيفةَ مَقُول القول.

ونقف على هذا الاستبدال الاطرادي في قوله صلى الله عليه و سلم لمعاذ بن جبل "ثَكِلَتْكَ أُمُّكَ يَا مُعَاذُ وَهَلْ يَكُبُّ النَّاسَ فِي النَّارِعَلَى وُجُوهِهِمْ أَوْ عَلَى مَنَاخِرِهِمْ إِلاَّ حَصَائِدُ أَلْسِنَتِهِمْ".(58)

و نقف على هذا الاستبدال الاطرادي في قول دريد بن الصمة (59)

و هَل أنا إلا مِنْ غزية إن غَوَتْ غويتُ و إن تَرْشُدْ غزيةُ أَرْشُد

و نقف على هذا الاستبدال الاطرادي في استبدال الوحدة اللغوية ،ممثلة في اسم الاستفهام (أَيْنَ) حين تضافرها مع أداة الحصر (القصر) لبناء أسلوب القصر في نحو قول مالك بن الريب(60):

يَقولون: لا تبْعَدْ ، وهُم يَدْفِنونَنِي وأيْنَ مَكانُ البُعْدِ إلاّ مَكانِـي

وُظِّفت الوحدة اللغوية " أَيْنَ " , و الأصلُ فيها أن تُستعمل للسؤال عن المكان.

و قد تضمنت في البيت معنى " ليس" , فالشاعر يُقْصِرُ البُعدَ على مكانه. فكأنّه قال: ليس هناك مكانٌ للبعد إلاّ مكاني.

ب- 3- الاستبدال الاطرادي في البنى التركيبية:

يتناول هذا المبحث الْبُنَى التركيبية المحولة بالاستبدال المؤدية وظيفة من الوظائف النحوية الاحدى عشرة (وظائف المبتدأ، اسم الناسخ، وظيفية خبر المبتدأ، خبر الناسخ وظيفة الفاعل ، نائب الفاعل، الحال، النعت ، المضاف إليه المستثنى).

ب- 3-أ-الاستبدال الاطرادي في البنية التركيبية التي بنيتها العميقة مصدر :

الصورة الأولى نأخذ مثالا لها من قوله تبارك و تعالى:(و قُلنَا يَا ذَا الْقَرْنَيْن إما أنْ تُعَذبَ و إما أن تَتخِذَ فيهم حُسْناً)(الكهف/86). إذ إن البنية التركيبية المضارعية البسيطة "أن تُعَذب"تقوم بوظيفة المبتدأ، و بنيتها العميقة "تعذيبُك". و خبرها محذوفٌ بنيتُه العميقة هي"واقِعٌ منكَ بِهم "(61) ، لأن التركيب الإسنادي لا بُد أن يَشتمِل في أبسط صوره على طَرَفَيْه الأساسَيْن، و هما المسند إليه و المسند. و حذفُ أحد هذين الركنين إنْ هو إلا حذفٌ في البنية السطحية فقط. فهو لا يُلغِي الإسناد الْمَنْوي ذِهْنًا لأنهُ موجودٌ بالقوة في البنية العميقة (62). و يندرج هذا الحذف تحت قاعدة ذهبية مؤداها أن الحذف جائز في كل ما يَدُل عليه الدليل، بشرط أن لا تتأثر صياغة التركيب الإسنادي تأثرا يؤدي إلى فساد لفظي أو معنوي(63). و هذه الصورة تمثل البنية السطحية لهذا التراكيب الإسنادي. أما البنية العميقة التي توجه التحليل النحوي، أو النموذج المجرد ، أو الأصل، فهي "تعذيبك"،لأن "أن"و الفعل بمنزلة مصدر فعله الذي تنصبه"، ذلك أن "أنْ يفعل"تصنف اسما من جهةأنه يمكن أن يستبدل بها اسم مفرد (64). و يلاحظ أن وظيفتها في هذه الجملة الاسمية المركبة هي اسم الناسخ الذي للزمن (كان). و لم يتم التعبير بلفظ "تعذيبك "،لأن هذه البنية التركيبية الفعلية "أن تعذب "تضيف معنى آخر آتيًا من صيغة الفعل المضارع ، لما فيه من معنى الاستمرار و بخاصة حين اقتران هذا المضارع بحرف مصدري. يمحضه للاستقبال بعد أن كان يحتمل الحال و الاستقبال(65)، على خلاف ما لو قيل:(تعْذيبُكَ) انطلاقا من أن المصدر الصريح ، موضوعٌ "على أن يثبت به المعنى للشيء من غير أن يقتضي تجدده شيئا بعد شيء. وأما الفعل فموضوعه على أنه يَقتضِيَ تجدد المعنى المثبت به شيئا بعد شيء "(66). و منه فإن الصيغة الفعلية للبنية التركيبية المؤدية وظيفة المبتدأ إنما يُلْجَأ إليها حين يَعْجِزُ المصدر الصريح عن الدلالة على هذه المعاني الإضافية المتمثلة في مزاولة حدث ما، و معالجة حدث آخر و إهماله(67).

و قد تَرِدُ هذه البنية التركيبية المحولة بالاستبدال الاطرادي ماضوية ،و نجد أنموذجًا لها في الآية الكريمة:(سَوَاءٌ عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أم أَنتُمْ صَامِتُونَ) (الأعراف / 193). حيث إن الجملة الاسمية المركبة المحتواةفي هذه الآية مركبة من مسند (خبر) مقدم هو "سواء" و البنية التركيبية "أدعوتموهم". التي تتألف بنيتها السطحية من همزة استفهام + فعل ماض مبني على الضم "دعوا "+ فاعل (ضمير الرفع المتصل (تم) +مفعول به (الضمير المتصل "هم"). يلاحَظ أنها جاءت لتؤدي وظيفة المبتدأ في هذه الجملة المركبة. والبنية العميقة لهذه البنية التركيبية المحولة بالاستبدال الاطرادي الواقعة مبتدأ مؤخرًا مصدرٌ هو "دُعاؤُكم". و لقد صَرح "الفراء "بجواز وقوع ما اصطُلِح على تسميته بالبنية التركيبية في بحثنا هذا مبتدأ. قائلا عن هذه الآية الكريمة: "فيه شيءٌ يَرفع (سواءٌ عليكم) لا يَظهَر مع الاستفهام. ولو قلتَ:"سواءٌ عليكم صمتُكم و دعاؤكم تَبينَ الرفعُ الذي في الجملة "(68). فالبنية العميقة لهذه الجملة الاسمية المركبة هي (دعاؤكم إياهم وصمتكم عليهم سواءٌ).

و قد ترِد هذه البنية التركيبية المؤدية وظيفة اسم الناسخ مضارعية. وتقف على مثال لها في قوله تعالى:(وَمَا كان لِنَفْسٍ أنْ تُؤْمِنَ إلا بإذْنِ اللهِ) (يونس / 100).حيث إن التركيب الإسنادي "أن تؤمن " المكون من الحرف المصدري السابك"أن"، و الفعل المضارع المنصوب "تؤمن"، والفاعل المضمر "هي"يمثل بنية تركيبية مضارعية بسيطة تؤدي في هذه الجملة الاسمية المركبة المنسوخة وظيفة اسم "كان"التي يلاحظ أن خبرها جاء متقدما عليها لوروده جارا ومجرورا "النفس". والبنية العميقة لهذه البنية التركيبية مصدر، هو "إيمانها". وعلى الرغم من أن هذه البنية التركيبية يمكن أن تستبدل بذلك الاسم المفرد، فإن ثمة فرقا في الدلالة بينها وبين هذا الاسم المفرد (المصدر) المستبدلة به، لأنها تمحض الإيمان للمستقبل.و لا تتركه مطلقا لو كان التعبير بالمصدر الصريح .

وقد يكون الاستبدال الاطرادي في هذه البنية التركيبية التي ترتد إلى مصدرقوامه الوحدة اللغوية (أن) و معموليها التي نسوق لها الآية الكريمة:(وَآذَانٌ مِنَ اللهِ ورَسولِهِ إلى الناسِ يَوْمَ الْحَج الأكْبَرِ أن اللهَ بَرِيءٌ مِنَ المشركينَ وَرَسُولِهِ) (التوبة /3). فالبنية التركيبية الاسمية"أن الله بريءٌ "المؤلفة من "أن"ومعموليها اسمها"اللهَ" و خبرها " بَرِيءٌ" وظيفتها خبرُ المبتدأ "آذانٌ ". وبنيتها العميقة مصدرٌ، هو (براءةُ اللهِ من المشركين) ، أي تأكيدُ براءةِ اللهِ من المشركين.

ب-3- ب- الاستبدال الاطرادي في البنية التركيبية التي بنيتها العميقة مشتق:

هذا النوع من الاستبدال الاطرادي له صور متنوعة ، نقف على إحداها في قوله تعالى:(و الذين كَذبُوا بآيَاتِنا و اسْتَكْبَرُوا عنها أولَئك أصحابُ النارِ هُم فيهَا خالِدُون)(الأعراف / 36)،حيث إن البنية التركيبية "الذين كذبوا بآياتنا" المكونة من اسم الموصول "الذين"والفعل الماضي "كذبوا" ، و واو الجماعة "الفاعل" ماضويةٌ جاءت لتؤدي وظيفة "المبتدأ". بنيتها العميقة مشتق (اسم فاعل) هو "المكذبون بآياتِنا ". وقد جاء المبتدأ في هذه الجملة المركبة بِنيةً تركيبية موصولةً للإشارة إلى نوع الخبر المحكوم عليه. إذ يَتفطنُ المخاطَبُ من فاتحة الكلام التي يُومِئُ فيها مدلولُ صِلَة الموصول"كذبوا بآياتنا"إلى ما تَدل عليه خاتمتُه. وبذلك يكون خبرُ مثل هذه البنية التركيبية أتى للتأكيد على ما أُشير إليه أولَ الكلام. وفي قوله تعالى:(هُوَ الذي أَنْزَلَ مِنَ السماءِ مَاءً)(النحل/10)نجد البنية التركيبية الفعلية البسيطة "الذي أَنْزَلَ من السماء ماءً"، المؤلفة من اسم الموصول "الذي" والفعل الماضي "أنزل"، و فاعله المضمر"هو"، والجار والمجرور "من السماء"، والمفعول به "ماءً "قد أدتْ وظيفة خبر المبتدأ "هو، "لأن الذي وصلته بمنزلة اسم واحد. فإذا قلتَ هو الذي فعل فكأنك قلت هو الفاعل(69). و لَما كانت البنيةُ العميقة لتلك البنية التركيبية وَصْفًا (اسم فاعل)، هو "الْمُنْزِلُ مِنَ السماءِ ماءً"، فإن مَجيء الخبر على هذه الصورة إنما كان لإفادة استحقاق المبتدأ للخبر. فالمبتدأ (هُو)، أي "الله"في هذه الجملة الاسمية المركبة هو المستحق لأنْ يُوصَفَ بصفة إنزال الماء من السماء دون سِواهُ (70). كما أن تعريف الخبر "الذي أَنْزَلَ من السماء ماءً "، أي الْمُنْزِلُ من السماء ماءً "إنما جاء لقصره على المبتدأ و تخصيصه له.

وقد تأتي مثل هذه البنية التركيبية الماضوية البسيطة مؤديةً وظيفة المفعول به الأول لأفعال القلوب. وتستوقفنا عندها الآية الكريمة:(ولا تَحْسَبَن الذينَ كَفَرُوا سَبَقُوا)(الأنفال /59). حيث إن البنية التركيبية الماضوية البسيطة "الذين كفروا " ، المؤلفة من الموصول الاسمي" الذين:"، و الفعل الماضي " كَفَرَ" المتصل به وواو الجماعة الفاعل هي في محل نصب

مفعول به أول . بنيتها العميقة اسم فاعل ، هو (الكافرين)، و البنية التركيبية الماضوية " سبقوا" مؤدية وظيفة المفعول به الثاني للفعل المضارع القلبي "تَحسبن". والبنية العميقة للمفعولين اِسمَا فاعل ، هما(الكافرين ، سابِقين) ،و هذا المفعول به الأول في بنيته العميقة هو مبتدأٌ ، و المفعول به الثاني(سبقوا) هو خبرٌ . لذلك فالتحويل في هذه الجملة هو تحويلٌ جذري .

ب-3- ج- الاستبدال الاطرادي في الوصف العامل (الذي بِنيتُه العميقة فعلٌ):

قد يأتي المسند في هذه البنية التركيبية وصفا عاملا في نحو قوله تعالى: (وتَحْسَبُهُمْ أيقاظًا وهُمْ رُقودٌ ونُقَلِّبُهُمْ ذاتَ الْيَمينِ وذاتَ الشِمَال وَ كَلبُهُمْ باسِطٌ ذِراعَيْهِ)(الكهف/18)

فالجملة الاسمية المركبة "كَلبُهُم باسطٌ ذراعَيْه"انطلاقا من الرؤية الوظيفية التي تحلل الجملة حسب الخانة الوظيفية التي تحتلها يلاحظ أن خبرها "باسط ذراعيه "ورَدَ بنيةً تركيبيةً ماضوية بسيطة مؤلفة من الوصف "باسِطٌ "المحول بالاستبدال الاطرادي ،الذي بنيتُه العميقة (بَسَطَ)(77) وفاعله المضمر "هو"، والمفعول به"ذراعيه". والبنية العميقة لهذا الخبر الوارد وصفًا (اسم فاعل)، بِنيةٌ تركيبيةٌ ماضوية، هي "بسط ذراعيه"، و هي تُفيد أن زمن الْبَسْط إنما كان في الماضي.

و قد يَرِدُ "المسنَدُ"الوصف"في مثل هذه البنية التركيبية الواقعة خبرًا للمبتدأ فيها "اسم تفضيل "في نحو قوله تعالى:(فاللهُ أحَق أنْ تَخْشَوْهُ إنْ كُنتُمْ مُؤْمِنينَ) (التوبة / 13). حيث إن البنية التركيبية المضارعيةالمركبة "أحق أن تحشوه" المؤلفة من اسم التفضيل "أحق " ، و البنية التركيبية المضارعية البسيطة "أن تخشوه "المؤدية وظيفة الفاعل للمسند "أحق " المحول بالاستبدال الاطرادي، الذي يسجل أن بنيته العميقة هي "يحق"قد أدت هذه البنية التركيبية المضارعية المركبة وظيفة خبر المبتدأ "الله". و البنية العميقة لها هي "تَحق خشيتُه أكثر ".

ومثّل هذا الوصف قد يرد خبرا للناسخ "لعل". و نقف على مثال لها في قوله تعالى:(لَعَلكَ تاركٌ بَعضَ ما يُوحَى إليك)(هود / 12). فالبنية التركيبية المضارعية (تاركٌ بعضَ ما يُوحَى)المؤلفة من الوصف "تاركٌ"العامل عمل فعله "تترك"، وفاعله الذي لا ينفك عنه "أنت"، والمفعول به"بعضَ ما يوحى"مؤدية وظيفة خبر "لعل". وبنيتها العميقة "تترك بعض الموحَى إليك". و هي تفيد ترجي ترك بعض الموحى إليه، و ارتقابه.

والحال قد تَرِدُ وصفًا عاملا. ففي قوله تعالى(و جَعَلْنَا لكم فيها مَعَايِشَ قليلاً مَا تَشْكُرُونَ)(الأعراف/10) فالوصف ، الصفة المشبهة(قليلاً) مع فاعلها الوارد بنيةً تركيبية مضارعية(ما تشكرون)مُؤدٍ وظيفةَ الحال .و هو محول بالاستبدال الاطرادي، بِنيتُه التوليدية هي(قليلاً الشاكرون لها)، بنيتها العميقة ،"يَقِل الشاكرون لها. "

و قد ترد البنية التركيبية محولة بالاستبدال الاطرادي لمجيء النعت فيها وصفا مُعَرفًا منزلا منزلة فعله في نحو قوله تعالى:(الذينَ يَقولُون رَبَنَا أخْرِجْنا مِنْ هذهِ الْقَرْيَةِ الظالمِ أهْلُهَا)(النساء/75). ذلك أن البنية التركيبية " الظالمِ أهلُهَا" تُماثِل التركيبَ الإسنادي "التي يَظلِمُ أهلُها " لأن السابقة(ال) المقترنة بالوصف (اسم الفاعل) " الظالم" تُكافِئُ وظيفيًا الوحدةَ اللغوية(التي) . وهذه البنية التركيبية المضارعية المؤديةُ وظيفةَ النعت للمنعوت " القريةِ" تُفيد الذم[72].

وقد ترد مثل هذه البنية التركيبية المحولة بالاستبدال الاطرادي المؤديةُ وظيفةَ النعت للمنعوت النكرة وصفًا(اسم مفعول). ففي قوله تعالى (ذلك يَوْمٌ مَجْمُوعٌ له الناسُ)(هود/103) يُسَجل أن الوصف(اسم المفعول) النكرة المنون "مجموعٌ "جاء مؤديا وظيفة النعت للخبر المرفوع " يومٌ". و قد رفع نائب فاعله" الناس". لذلك فإن البنية العميقة لهذا النعت بنيةٌ تركيبية مضارعية ، هي(يُجمَع له الناسُ). و لا يُعَد مثل هذا النعت مُفْرَدًا .

4- الاستبدال الاطرادي في البنى الإفرادية :

وهو الاستبدال الذي يَتجلى في ظاهرتي الإعلال والإبدال. و هذا الاستبدال في المستوى الصوتي نقف عليه في الْبُنَى التي مَسها إعلالٌ بالقلب، في فاءاتها أولاماتها أو أعْيُنها. أو مَسها إبدالٌ.

4- أ- البنى الإفرادية المحولة بالاستبدال الاطرادي(البُنَى الْمُعَلةُ بالقلب):

الاستبدال الطردي (الإعلال بالقلب)هو تغيير يَطرأ على أحد أحرف العلة الثلاثة (الواو، والياء، والألف) و الهمزة، لأنها تقاربها بكثرة التغيير(73) ،وذلك طلبًا للخفة والتجانس في أصوات الكلمة(74).ويكون الاستبدال إما في فاء الكلمة أو عينها، أو لامها.

أ - استبدال فاء الماضي التي أصلها همزة ألفا:

ونقف عليه في قوله تعالى:(لقد آثرَكَ اللهُ عَلينا)(يوسف/91). ذلك أن الفعل " آثَرَ" ماضٍ جاء على وزن " أَفْعَلَ". بنيتُه العميقة " أأْثَرَ". تَوالتْ فيها همزتان: همزةٌ ساكنةٌ

(فاءُ الفعل) بعد همزةٍ مُتحركة بالفتح، وهي همزةُ التعدية. فاستُبدِلت الهمزةُ الثانيةُ ألِفًا(75)؛ أي مَدا يُجانس حركة الفتحة التي على الهمزة التي قبلها تَجنبًا للثقل الآتي من اجتماع همزتين، لأن في ذلك عُسْرًا في النطق.

ب- استبدال عينه:

ب1- استبدال عينه التي أصلها واو أو ياء ألفا:

حين نتأمل الآيتين الكريمتين:(قال أنا خَيْرٌ مِنْهُ)(الأعراف/12)، و(ضَاقَتْ عَلَيْكُم الأرْضُ)(التوبة/25) نَجد أن الفعلين " قال" ، و" ضاقَ" جاء وزناهُما على " فَعَلَ" .لأن بنيتيهما العميقتين" قَوَلَ"،و" ضَيَقَ". وما يؤيد ذلك هو أن مصدريهما " قَوْل" و " ضَيْق"

ظهرت فيهما هذه الواوُ، وهذه الياءُ. استُبدلت عيْناهُما: الواوُ في الفعل " قوَلَ" ، والياءُ في الفعل " ضيَقَ" ألفيْن(75). والذي سَوغَ لذلك تَحَركُهُما في الأصل، وانفتاحُ ما قبلهما الآنَ(76). وهما الحرفان: القافُ والضادُ. أي نتج عن الحركتين القصيرتين المتماثلتين المتمثلتين في الفتحتين المتواليتين مدا(77)(ألفًا) فيه مُطِلَت الفتحةُ(78) هُرُوبًا من جَمْع المتجانسات. ذلك أنه لما " اجتمعت ثلاثةُ أشياء متجانسةٍ(79)، وهي الفتحةُ، والواوُ أو الياءُ، وحركةُ الواو والياء، كُرِهَ اجتماعُ ثلاثة أشياء متقاربةٍ. فتَم الفرارُ من الواو والياء إلى لفظ تُؤْمَنُ فيه الحركة وهو الفتحةُ." ، وأساسُ ذلك أن القاعدة الصوتية لاستبدال الألِف من غيرها أن هذه الألِفَ حرفُ مَد، وهو امتدادٌ للفتحة.وجاء بَدَلاً من الحروف الضعيفة طلبًا للانسجام والتجانس بين أحرُف الكلمة وحركاتِها(80).

ومثل هذا الاستبدالِ الاطرادي لا يَخُص الثلاثي المُجَرد . بل يَشمَلُ المزيدَ منه. قال تعالى:

(واخْتَارَ مُوسَى قَوْمَهُ)(الأعراف/ 155)، وقال:(فاسْتَجَابَ لَكُمْ)(الأنفال/9). ذلك أن الفعلين : " اختَار"، " استجَاب" أجوفان. الأولُ ثلاثي مَزيدٌ بحرفين، همزة الوَصْل والتاء

(ا، ت). والثاني مَزيدٌ بثلاثة أحرف(ا،س،ت). وكانت بِنيتاهُما العميقتان "اخْتَيَرَ"(81) و" اسْتَجْوَبَ" على وَزْنَيْ " افْتَعَلَ"، و" اسْتَفْعَلَ". وهو أمرٌ مُسْتَثقَلٌ في النطق. فاستُبدِلت الياءُ في"اخْتَيَرَ"، والواو في " اسْتَجْوَبَ" أَلِفيْن.طلبًا للخفة والانسجام الصوتي .والدليلُ على صِحة أن البنيتيْن العميقتيْن للفعلين المذكورين " اخْتَيَرَ".و" استوجب" هو ما ظهَر من مثل هذين المثاليْن المحوليْن بالاستبدال على أصله. وهو الفعل الوارِد في الآية:(اِسْتَحْوَذَ عَليهِم الشيطانُ)(المجادلة/58) " اِسْتَحْوَذَ ". فتصحيح عَيْنِ هذا الفعل (الواو) جاءَ تنبيهًا على أصلها. إذ إن القياس يَقتضِي أن يكون " اِسْتَحَاذَ" .

استبدال عَيْن اسم الفاعل:

حين نتأمل الآية:(مِنْهَا قائِمٌ وحَصِيدٌ)(هود/100) نلاحِظ أن كلمة " قائِمٌ" اسم فاعل مشتق من الفعل الثلاثي الأجوف الواوي الْمُعَل " قامَ" ، الذي بنيتُه العميقة "قوَمَ". ومن ثم فإن الفاعل منه كان حَقه أن يكون " قاوِمٌ" على وزن " فاعِل" . وحيث إن اسم الفاعل يُعَل بالقلب حَمْلاً على فعله صارت صورتُه " قَاام" . فالتقى أَلِفَان " ساكِنان" ، ولمْ يَجُز حذفُ إحداهما ،لأن ذلك يُعيد اسمَ الفاعل إلى صيغة الماضي " قامَ" . وحيث إنه تَحركت الألفُ الثانية التي هي عَيْنُ اسم الفاعل بالكسر، استُبدِلتْ همزةً تَجَنبًا لتوالِي مِثْليْن(82). ذلك لأن " الألف حرفٌ ضعيفٌ واسعُ المُخْرَج، لا يَحتمِل الحركة، و العربُ إذا اضطروا إلى تحريكه استبدلوه بأقربِ الحروف إليه وهو الهمزةُ" يُعزز هذا قول " لسيبويه" جاء فيه: " اِعْلَمْ أن فاعلاً منها مَهموزُ العيْن، وذلك أنهم يَكرَهون أن يَجيء على الأصل مَجيءَ مالا يَعْتَل فعلٌ منه ، ولم يَصِلُوا إلى الإسكان مع الألِف ، وكَرِهُوا الإسكانَ والحذْف فيه فَيَلتَبِس بغيره ، فهَمَزُوا هذه الواوَ والياءَ إذا كانتَا مُعتلتيْن وكانتَا بعد الأَلِفات (83)".

هذا القول يُؤكد أن اسم الفاعل من الثلاثي الأجوف الواوي أو اليائي تُهْمَزُ عينه(ألفه)، لأن الألف مَتى تَحركت صارت همزةً . وبذلك صار الاسم " قائِم" وزالَ الثِقَلُ والتعذرُ.

الاستبدال في صيغة المبالغة: لا يَمَس الاستبدال إلا لامها. ونقف على أنموذج لذلك في الصيغة الواردة في قوله تعالى:(هَمازٍ مَشاءٍ بِنَمِيمٍ)(القلم/ 11) وهي " مَشاء"(84)، التي جاءت على وزن " فَعال" . وهي مشتقة من الفعل الثلاثي اللازم المجرد الناقص " مَشَى" الذي بنيتُه العميقةُ "مَشَيَ". وكان أصل صيغة المبالغة منه أن تكون" مَشاي". وحيث إن القاعدة الصوتية تقضي بأن الياء متى كانت طرفا في الكلمة ،لم يكن بد من أن تستبدل همزة، استبدلت الياء(لام صيغة المبالغة) همزة طلبًا للخفة، وبذلك انتهى هذا المشتق(صيغة المبالغة) إلى الصورة التي هو عليها " مَشاء" .

الاستبدال في البنية الإفرادية (المصدر):

أ – استبدال فائه التي أصلها همزة ياء:

حين نتأملُ الآية:(اِسْتَحَبوا الْكُفْرَ عَلَى الإيمَانِ)(التوبة/23). نجد أن البنية الإفرادية "الإيمان" مَصدَرٌ قياسي وزنُه " الإفعَال" . بنيتُهُ العميقة "الإئْمَان". تَوالت فيه همزتان . وفي ذلك ثِقَلٌ مضاعَفٌ باعتبار أن الهمزة المفردة تُشكِلُ ثقلاً . عندئذ لم يكن مَناصٌ من استبدال الهمزة الثانية(فاء المصدر) مَدا يُجانس حركة الهمزة الأولى، فكانت الياء، لأن الياء من جِنْس الكسرة . وبذلك تَحول الصوتان الصحيحان (الهمزتان) إلى صوت صحيح واحد ،حركتُه طويلةٌ، تيسيرًا للنطق. و" استُبْدِلت الثانيةُ، لأن الثقل منها حَصَل ، وإنما دُبرتْ بحركة ما قبلها لتناسب الحركةُ الحرفَ الذي بعدها فتخف الكلمة". لأن الهمزة عند

استبدالها تُستبدَل ألفاً أوواوًا ، أو ياءً . تَبَعًا للحركة القصيرة أو الطويلة التي سبقتها" .

4- ب-الاستبدال الاطرادي في البنى الإفرادية الْمُحَولة بالإبدال.

4-ب 1- في الفعل الماضي:

4-ب-1-أ-استبدال الصحيح من الصحيح: وأهم مظاهره استبدالُ "تاء الافتعال".

ونقف على أنموذج لذلك في قوله تعالى: (وادكَرَ بَعْدَ أُمةٍ) (يوسف 45) ،ذلك أن الفعل (ادكَرَ) ماضٍ، وزنه (افْتَعَلَ) لأن بنيته العميقة (اذتكَرَ) (85)، ولا يُنطَق بتاء افتعل على الأصل إذا كانت الفاءُ أحدَ أحرُف الإطباق(86)أو دالاً أو زاياً أو ذالاً. وفاءُ الفعل هنا هي الذال المعجمة(87). اجتمع في هذا الفعل تاء افتعل والذال المعجمة التي هي فاء الكلمة، وفي ذلك استثقالٌ لأنهما مشتركان في مخْرَجٍ واحد ، هو المخرجُ الأسناني، ولأن بينهما تباينًا في الصفة ، حيث إن التاء حرفٌ مهموسٌ ، والذال حرفٌ مجهورٌ، فاستُبدِلت التاء حرفا من موضعها يوافق الحرف الذي قبلها في صفة الجهر، وهو الذال المعجمة، فكانت الدال المهمَلة لأن العربَ "أرادوا تَجنيس الصوت ،وأن يكونَ العملُ من وَجهٍ، بتقرب حرف منحرف"(88). ولما كانت الذال ساكنة ، أُدْخِل الذالُ في الدال(89)، أي أدغم الحرفان لتوفير شرطي الإدغام: سُكونُ الأول وتَحَرك الثاني، والداعِي لذلك هو تحقيقُ التناسب بين صوتي الذال والتاء.

و في قوله تعالى: (إني اصْطَفَيْتُكَ عَلَى الناسِ) (الأعراف 144) نَجِدُ الفعل(اصطفيتك) بنيتُه العميقة (اصْتَفَيْتُكَ) على وزن (افْتَعَلْتُكَ) ،حيث إن التاء حرفٌ مهموسٌ غيرُ مستعلٍ، والصادُ يُنافيه لأنه مُستَعْلٍ مُطْبَقٌ، استُثقل اجتماعُهما لِمَا بينهما من تبايُنٍ في الصفات، ولكونهما من مخْرَجٍ واحدٍ (الأسنان واللثة) ،فوجبَ استبدال التاء حرفًا من موضعها ، يُناسب الصاد في الصفات ،فكان أنْ اختيرَت الطاء(90) لأنها تُعَد في هذه الكلمة (اصطفيتك) وحدةً جامعة بين تفخيم الصاد وترقيق التاء. وجاء هذا الاستبدال تحقيقا للانسجام الصوتي لأن القاعدة الصوتية تقضي أبدا إبدال التاء طاء متى وقعت بعد حرف من أحرف الإطباق التي يُعَد الصاد واحدا منها ، حتى يتم التقارب والانسجام بين الحرفين ويكون عمل اللسان من وجه واحد(91). أي أن علة الإبدال في افتعل هي التباعد بين التاء والصاد، فتم التقريب بينهما لتسهيل النطق ،والتقليل من الجهد العضلي.

و هذا الاستبدال طَرْدِيٌ في كل متصرفات مثل هذا الفعل، (يصطفي ، اصطفِ، اصطفاء)

4-ج- الاستبدال الاطرادي في ميزان المماثلة:

أهم مَجْلَى للمماثلة هو ذلك الذي يُؤَدي فيه الاستبدال -نتيجة اجتماع مِثْلَيْنِ- إلى إدغام أحدهما في الآخر، ويَتحقق من خلال ما يلي:

4-ج-أ- استبدال صحيح من صحيح:

ونقف عليه في الفعلين الواردين في الآيتين الكريمتين التاليتين (ولَو اطلَعْتَ عليهم) (الكهف/18)، و(ادكَرَ بَعْدَ أمةٍ) (يوسف/45)، (الأعراف/38)، وهما: "اطلع" ، و" ادكَرَ" ، حيث إن أصل هذين الفعلين هما: اطْتَلَعَ، اذْتَكَرَ ، استُبدِلت تاءُ الافتعال في الفعلين(اطلع)و (ادكر) طاءً أو دالاً، ثم أدغِمت في فاء الكلمة تحقيقًا للمماثلة.التي سعت اللغة العربية من خلالها إلى تحقيق مستوى من الاستخفاف.

4-ج-ب- استبدال صحيح من عليل:

ونجد أنموذجا له في الآيتين الكريمتين (فمَن اتقَى وأصلَحَ) (الأعراف/35)، و(فاتخَذَ سَبيلَه في الْبَحْرِ) (الكهف/61)، إذ إن البنية العميقة للفعلين (اتقى) و(اتخذ)، (اوْتَقَى)، (ائْتَخَذ). تَم استبدال الواو أو الهمزة (فاء الفعلين) حرفا يماثل الحرف الذي يجاوره (تاء الافتعال) تاءً، ثم إدغامُه فيه طلبًا للمماثلة بين الصوتين.

ب- وهناك مماثلة لا يتم فيها الإدغام: وتتحقق إذا بُنِيَ الافتعال من كلمة فاؤها صادٌ أو ضادٌ أو طاءٌ أو ظاءٌ أو ذال أو دال، أو زايٌ، قال تعالى: (إني اصْطَفَيْتُكَ) (الأعراف/144)، فالفعل (اصطفيتك) بنيته العميقة (اصتفيتك) ، استُبدِلت تاء "افتعل" حرفا يماثل الحرف المُمَاس له ،وهو الصاد فكانت الطاء تحقيقا للمماثلة.ونقف على مثال للمماثلة التي تتم

بالإدغام في الفعل الوارد في الآية (أَفَغَيْرَ الله تَتقُونَ) (النحل/52)، وهو: (تَتقُون) الذي بنيتُه العميقة(تَوْتَقُون) استُبدِلت الواو (فاء الفعل)، حرفًا مماثِلا للحرف المُمَاس له ،وهي تاءُ الافتعال فكانت التاء، ثم أُدغِمَتْ فيها طلبًا للمماثَلة.

خاتمة:

– انتهى البحث إلى أن الجملة التي لها بِنْيتان ، إحداهما سطحيةٌ و الأخرى عميقةٌ إنما هي الجملة الْمُحَولة بأحد أنواع التحويل الأربعة . أما الجملة التوليدية فلها بنيةٌ واحدةٌ سطحية .

–التحويل بإعادة الترتيب قد يكون جِذريا ، حين يُسَجل فيه تقدمُ الفاعل المنطقي وتنتقل فيه الجملة الفعلية التوليدية إلى جملة اسمية ، سواء أكانت هذه الجملة محضة أم منسوخة بالنواسخ الفعلية أو الحرفية.و قد يكون محليا حين يُسجل في الجملة النواة تقديم الخبر، أو المفعول به ، أو أحد عناصر التوسعة الأخرى من نحو الحال ، أو النعت و سوى ذلك.

– لقد بيَنَ البحث أن التحويل الذي بالزيادة يكون جذريا ، حين يكون عنصر الزيادة متمثلا في أفعال (ظن) و أخواتها، التي تتحول معها الجملة الاسمية إلى فعليه ، فيصبح فيها المبتدأ مفعولا به أول، و الخبر مفعولا به ثانيا.أما الزيادات الأخرى– سواءٌ أكانت لتحديد زمن الخبر ،من نحو كان و أخواتها، أم لغرض التوكيد أو النفي أو الاستفهام – فإن التحويل معها يكون مَحَليا، حيث تَبْقَى الجملة في دائرة الفعلية أو الاسمية مع هذه الزيادات.

– انتهى البحث إلى أن التحويلَيْنِ : التحويل بالزيادة ،و التحويل بإعادة الترتيب بنوعيهما الْمَحَلي والجذري يَمَسان الْبِنْية التركيبية التي تُؤَدي مختلف الوظائف النحوية و أنه بُغْيَةَ اسْتِكناه البنية العميقة لهذه التراكيب الْمُحَولة ، لا بُد من الرجوع إلى بنياتها التوليدية (بتجريدها من تلك الزيادات ، أو العودة إلى ترتيبها الأصلي).

–أبرز البحث أن الاستبدال الذي تنادَي به " دي سوسير" و من شيعته "بلومفيدلد"

و" أندري مارتنيه" و" تشومسكي" هو استبدالٌ غَيْرُ اطرادي ، لا يُقَدم كبير فائدة للتحليل اللساني لِلْبُنَى اللغوية العربية.

– الْبُنَى التركيبية الوظيفية المحولة بالاستبدال الاطرادي بنيتها العميقة لا تَخْرُج عن أحد الاسمين: المصدر أو المشتق. فالبنية التركيبية المبدوءة بموصول حرفي ،أو بهمزة التسوية تكون بنيتها العميقة مصدرا ، سواء أكانت هذه البنية التركيبية ماضوية ، أم مضارعية، أم اسمية.أما البنية التركيبية المبدوءة بموصول اسمي، و المجردة من الرابط فتكون بنيتها العميقة مشتقا (اسم فاعل، أو ما يجري مجراه ،اسم مفعول ، صفة مشبهة) .

– سَجل البحث أن إمكانية التبادُل في هذا الموقع بين البنية التركيبية الوظيفية المحولة بالاستبدال الاطرادي ، و المفرَد الذي تَرتد إليه ،لا تَعْنِي البتةَ تطابقَ المعنى بين المتبادَلين المتكافئين وظيفيا. إذ لو كان المعنى متطابقا لاستُغنِيَ عن أحدهما ، و اكتُفِيَ بالآخر ما دام مُعَبرًا عن المعنى نفسه. .

– إذا كان بعضهم يتعامل مع المشتقات الخمسة التي يُصْطَلَح عليها بالوصف معاملة الأسماء الحقيقية – سواءٌ أعَمِلت ، أم لم تَعْمَل – فإن هذا البحث يُخْرِجُ تلك المشتقات من دائرة الاسمية، و يُدْخِلها في دائرة الفعلية فقط، حين اتصافِها بصفات أفعالها،وعَمَلِها عَمَلَها .

–الاستبدال الاطرادي في أسلوب القصر قوامُه الوحدة اللغوية (إلا) و الوحدة اللغوية التي قبلها التي تُستبدَل حتمًا بنفي ، سواءٌ أكانت تلك الوحدة هي الحرْفَ (إنْ أم هَلْ) أم اسمَ الاستفهام (مَنْ، أيْنَ ....)

– في معرض تحليلنا للاستبدال الاطرادي في البُنَى الإفرادية ، رأينا أنه سُنةٌ من سُنَن العرب، يَلْجأون إليه في كلامهم لغرَض التخلص من الثقل الذي يُسببه تنافر بعض الأحرف وعدَمُ انسجامها الصوتي فيما بينها, في حالة مُجاورتها بَعْضِها بَعْضًا.،ورأينا أن هذا الاستبدال ذُو شعبتين: استبدالٌ في البنى الإفرادية الْمُعَلة بالقلب، و استبدالٌ في البنى الإفرادية الْمُحَولة بالإبدال. فالأول يَخُص أحرف العِلة و الهمزة, لِمَا بينهما من تقارب.فالهمزة تُستبدَل حرفًا يجانس حركة ما قبلها, و الواو و الياء متى انفتح ما قبلهما استُبدِلتا ألفيْن, و الألفُ حين تُستبدَلُ لم يكن بُد من أن تُستبدَل همزةً. و رأينا أن هذا الاستبدال الاطرادي يُصيب فاء البنية الإفرادية , أو عينَها, أو لامَها، ولاحظنا أن الأصوات اللغوية تتفاعل, ويؤثر بعضها في بعض إلى حد يفنى فيه الصوت في أخيه الصوت الآخر الْمُمَاس له.

– خَلُصَ البحث إلى أن ظاهرة الاستبدال الاطرادي في البنى الإفرادية (المحولة بالإبدال) لا تخرج عن أحد النوعين:

1–استبدالٌ يُؤَثر فيه الحرف الأول في الثاني. فيحوله إلى حرف من جنسه، من حيث

العلاقة المخرجية ، أو الوصفية، تحقيقا للمماثلة، التي من أمثلتها استبدال تاء "افتعل" طاءً ، إذا كانت فاء الكلمة طاءً في جميع متصرفاتها.

3–استبدالٌ متبادَل: ويَتِم بتأثير الحرف الأول في الثاني، فيحوله إلى حرف قريب منه، أو مماثِل له. ثم يُستبدَل الحرفُ الأول إلى حرف من جنس الثاني المستبدَل أولاً،ويتحقق بالإدغام ، نحو: "ادّكر" ومتصرفاته. وهو استبدال اطرادي في تاء الافتعال.

هوامش البحث:

(1) ينظرد. محمد حماسة عبد اللطيف: المرجع نفسه ، ص21.

(2) ينظر الأشموني: المرجع نفسه ، 2/ 195.

(3) ينظر د. محمد حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي ، ص19.

(4) الجرجاني: دلائل الإعجاز ، ص44.

(5) ظن و أخواتها تحول الجملة الاسمية إلى فعلية ضمن التحويل الجذري.

(6)اكتفينا في بحثنا هذا على فعل الرجاء (عسى) دون سواه

(7) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص40.

(8) ينظر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص106.

(9) الجرجاني: المرجع نفسه، ص135، 136.

(10) سيبويه: المرجع نفسه، 81/1.

(11) عبد القادر الفاسي الفهري : اللسانيات و اللغة العربية ، متشوراتعويدات ، بيروت ، باريس ، 1986 ،ص 53.

(12) الزمخشري: المفصل، ص18.

(13) سيبويه: الكتاب، 2/ 36، 37.

(14) سيبويه: المرجع نفسه، 2/ 40.

(15) ومثال المبتدأ المحول عن مفعول به : المجتهد كافأه الأستاذ، و بنيته العميقة كافأ الأستاذ المجتهد.و مثال المبتدإ المحول عن اسم مجرور بالحرف : المجتهد أعجب الأستاذ به ،و بنيته العميقة : أعجب الأستاذ بالمجتهد .

(16) محمد بن علي الجرجاني: الإشارات و التنبيهات، ص 49.

(17) ابن هشام : شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، دت ،1/ 23وينظر علي الجارم : الجملة الفعلية أساس التعبير في اللغة العربية، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1949 ، ص375، 376.

(18) ينظر د.حسن خميس سعد الملخ : التفكير العلمي في النحو العربي ، الاستقراء، التعليل، التفسير، دار الشروق، عمان، 2003، ص 137 .

(19) عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز، ص 133 ..

(20) ينظر د. محمد حماسة عبد الطيف : بناء الجملة العربية ، ص 39 ، 40 .

(21) عبد الرحمن الحاج صالح : (النحو العربي و البنوية ، اختلافهما النظري و المنهجي) ، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية ، ص 20

Emonds Joseph : transformations radicales conservatrices et locales , ED , seuil , ، Look Paris , p 52

(22) ابن جني :الخصائص، 97/1.

(23) سيبويه : الكتاب، 2 / 329 . .

(24) ابن يعيش : شرح المفصل ، 8 /59 . . .

(25) ابن يعيش: المرجع نفسه، 63/1. .

(26) الزمخشري : المفصل ، ص 143 ،144 .

(27) ينظر ابن مالك : شرح التسهيل، 1 /2

(28) ينظر ابن جني أبو الفتح عثمان،الخصائص،تحقيق محمد علي النجار،دار الهدى للطباعة والنشر،بيروت،ط2،د.ت،34/1.

(29) سيبويه، الكتاب ،تحقيق: عبد السلام هارون ، ط 1 بيروت: دار الجيل)164/1.

(30) ابن يعيش موفق الدين ، شرح المفصل ، بيروت عالم الكتب ، مكتبة المتنبي،د. ت /77/6.

(31) صدر الأفاضل الخوارزمي،شرح المفصل(التخمير)، تحقيق عبد الرحمان العثيمين،دار الغرب الإسلامي ، بيروت ،3،1990/ 100.

(32) ابن هشام ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،تحقيق مازن المبارك،ط5، دار الفكر،بيروت،1985،ص،598.

(33)ابن هشام ، مغني اللبيب،527/2.

(34) و الإسناد غير الأصلي هو ذلك الذي يتم بين الوصف و مرفوعه.(فاعله أو نائب فاعله).

(35) الاستراباذي ، شرح الكافية في النحو 8/1.\.

(36) فالمبتدأ في الجملة التوليدية يأتي معرفاة لا نكرة، متقدما على الخبر، ويأتي مفردا لا بنية تركيبية، ويكون مذكورا لا محذوفا.

و الخبر يأتي مفردا ، لا جملة و لا شبه جملة ، نكرة ، لا معرفة ، مذكورا، لا محذوفا، متأخرا ، لا متقدما .والفعل في الجملة الفعلية التوليدية يأتي متقدما على مرفوعه وعلى المفعول به. ينظرد. محمد حماسة عبد اللطيف: المرجع نفسه ،ينظر Chomsky Noom: Aspects OF the theroy of syntax , Cambridge Mass the M IT PressP36

(37) التحويل بالاستبدال و التحويل بالترتيب و التحويل بالحذف و التحويل بالزيادة .ينظر رابح بومعزة التحويل في النحو العربي ، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن ، 2008،ص49-54.

(38) سيبويه، الكتاب ، 164/1.

(39) المرجع نفسه،168/1

(40) ابن يعيش: شرح المفصل، 63/1.

(41) ينظر عبد القهار الجرجاني : " دلائل الإعجاز،ص 99 .

(42) يقصد بالحديث خبر المبتدأ . المحول عن الفاعل بالتقديم(التحويل المحلي أي التحويل على نية التأخير)

(43) ينظر سيبويه: الكتاب،45/4.

(44) يقصد بالمسند إليه المبتدأ المحول عن الفاعل بالتقديم .

(45) يقصد بالمسند ذي الضمير ، البنية التركيبية الفعلية المؤلفة من فعل و مرفوعه أيا كان هذا المرفوع (الفاعل ، أو نائب فاعل

(46) محمد بن علي الجرجاني : الإشارات والتنبيهات ، ص49.

(47) أي أن الفعل مشغول بالضمير "الهاء في الفعل فهمته" فنصبه و لم ينصب المبتدأ الذي هو كلمة (التحويلُ) في الجملة (التحويلُ فهمتُه)

(48) سيبويه : المرجع نفسه ، 81/1.

(49) سيبويه : المرجع نفسه ، 85/1 .

Martinet André: Syntaxe gènerale,P150.(50)

(51) "بناها" بنية تركيبية ماضوية بسيطة. ينظر رابح بومعزة ، المرجع السابق، ص126

(52) ينظر تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها، ص 216 .

(53) ينظر السيوطي: همع الهوامع، 176/5 .

(54)ابن هشام ، مغني اللبيب،527/2.

(55) ينظر رابح بومعزة ، المرجع السابق، ص38.

(56) الحطيئة: ديوات الحطيئة، ص،51.

(57) صحيح البخاري: البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، 2002 م،134،1

(58) الإمام النووي، الأحاديث النووية ، طبعة الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، 1395هـ،،ص125.

(59) دريد بن الصمة ، ديوان دريد بن الصمة، تحقيق دكتور عمر عبد الرسول،دار المعارف،1980،ص57.

(60) مالك بن الريب: ديوان مالك بن الريب، ص،91.

(61) ينظر علي أبو المكارم: أصول التفكير النحوي، ص297 ،298.

(62)ابن هشام : شذور الذهب، ص19.

(63)ينظرد. محمد حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي ، ص53،52.

(64)ينظرد. محمد حماسة عبد اللطيف: المرجع نفسه، ص53،52.

(65)عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص147.و ينظر ابن يعيش شرح المفصل ، ، 6 :68

(66) ينظر محمد محمد أبو موسى ، دلالة التراكيب ، ص 253.

(67)الناسخ سواء أكان الناسخ كان و أخواتها أم إن و أخواتها فإنه يعد عنصر تحويل يحول دلالة الخبر الذي هو محط الاهتمام في الجملة الاسمية .

(68)لفراء: معاني القرآن ،322/2.

(69) ينظر رابح بومعزة ، نظرية النحو العربي ص87.

(70) ينظر سيبويه: الكتاب، 6/3..

(71) ينظر الزمخشري: الكشاف، 27/3.

(72) ينظر رابح بومعزة: نظرية النحو العربي ، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن ط1، 2011، ص، 143.

(73) الحملاوي أحمد: شذا العرف في فن الصرف، ص143

(74) بوخلخال عبد الله: التحليل الصوتي للتغيرات الصرفية عند النحاة العرب حتى القرن الثاث الهجري، ص202..

(75) عباس حسن: النحو الوافي، 787/4.

(76) ابن جني: المنصف، 1/ 47، وسيبويه: الكتاب، 4/ 383 .

(77) داود عبده: أبحاث في اللغة ، مكتبة لبنان، بيروت، 1973، ص37.

(78) ابن جني: سر صناعة الإعراب، 1/ 11.

(79) الأشياء الثلاثة المتجانسة هي: الفتحة، وهي حركة مجهورة. والواو والياء وهما حرفان مجهوران. وحركة هذين الحرفين . لأن الحركات كلها مجهورة.

(80) بوخلخال عبد الله: التحليل الصوتي للتغيرات الصرفية عند النحاة العرب حتى القرن الثالث الهجري، ص154.

(81) لأن الكلمة لها بنية ظاهرة سطحية هي التي نتلفظ بها، وبنية عميقة. وهناك عملية تحويل تنطلق من البنية العميقة باتجاه البنية السطحية أو الظاهرة. ومثل هذا التحويل الذي ينطلق فيه من اللفظة المقدرة إلى اللفظة الملفوظة يسمى عند العرب التقدير. وهو أن نقدر بنية حسب ما يقتضيه القياس. ونحاول أن نجد التحويلات التي توصلنا إلى المعيار الموجود. والتحويل بهذا المعنى هو إجراء، أو حمل شيء على آخر. الحاج صالح:(المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانيات الحالية في العالم العربي)، مجلة اللسانيات، ص11، 12، 13

(82) ابن جني: سر صناعة الإعراب، 1/ 21 .

(83) السيوطي جلال الدين عبد الرحمن: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق وشرح عبد العال مكرم ، دار البحوث العلمية، الكريت، 1979، 6/ 257 .

(84) قد تكون كلمة " ضائق" صفة مشبهة . عباس حسن: النحو الوافي، 3/ 293 .

(85) العكبري، إملاء ما من به الرحمن في وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن. 54/2.

(86) حروف الإطباق هي: ص ، ض، ط، ظ.

(87) ابن جني، المنصف، 325/2.

(88) الفراء أبو زكريا، معاني القرآن، تحقيق أحد يوسف النجاتي، ومحمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1972 1980، 366/1.

(89) الدكتور السيد عبد الرحمن، مدرسة البصرة النحوية، ص 380.

(90) ابن يعيش، شرح المفصل، 47/10. وابن جني، الخصائص، 63/1.

(91)بوخلخال عبد الله، التحليل الصوتي للتغيرات الصوتية عند النحاة العرب حتى القرن الثالث الهجري، ص129.

مصادر البحث و مراجعه:

أولا: المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم ، مصحف المدينة النبوية للنشر الحاسوبي برواية حفصأبو موسى، محمد محمد، دلالة التراكيب، مكتبة وهبة، دار التضامن، القاهرة، ط2، 1987م.الأشموني، علي بن محمد، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد بيروت دار الكتاب العربي، 1955م.

البخاري محمد بن إسماعيل أبو عبد الله،صحيحالبخاري،دار ابن كثير ،بيروت ،2002.

بوخلخال عبد الله: التحليل الصوتي للتغيرات الصرفية عند النحاة العرب حتى القرن الثالث الهجري، رسالة دكتوراه دولة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

بومعزة، رابح، التحويل في النحو العربي ، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن ، 2008.

ـــــــ، صور المشتقات الأحد عشر والمصادر المحولة، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان،2011م.

ـــــــ نظرية النحو العربي ، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن ط1، 2011.

تمام، حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، د. ت.

الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر، المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: كاظم بحر المرجان، دار الرشيد للنشر، 1982م.

ـــــــ، دلائل الإعجاز، دار المعرفة، بيروت، 1978م.

الجرجاني الشريف محمد بن علي،الإشارات و التنبيهات، تحقيق د. عبد القادر حسين، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ت

ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ط2، د.ت.

ـــــــ، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين، شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي، القاهرة، 1954م.

ـــــــ، سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وزملائه، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، ط1، 1954.

ابن الجاحب جمال الدين أبو عمر عثمان بن عمر: الكافية في النحو، مطبعة دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

حسن خميس سعد الملخ : التفكير العلمي في النحو العربي ، الاستقراء، التعليل، التفسير، دار الشروق، عمان، 2003.

الحطيئة، ديوان الحطيئة، تحقيق،د. نعمان محمد أمينطه، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1407هـ.

حماسة، محمد عبد اللطيف،بناء الجملة العربية،دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة،2003م.

ا ـــــــ من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1999.

الحملاوي، أحمد بن محمد بن أحمد، شذا العرف في فن الصرف، القاهرة، مطبعة مصطفى، ط 16، 1965م.

داود عبده: أبحاث في اللغة ، مكتبة لبنان، بيروت، 1973.

دريد بن الصمة ، ديوان دريد بن الصمة، تحقيق دكتور عمر عبد الرسول،دار المعارف،1980.

الخوارزمي، صدر الأفاضل،شرح المفصل(التخمير)، تحقيق: عبد الرحمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت،ط1990،3م.

الراجحي، عبده، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت،1979م.

ابن الريب مالك: ديوان مالك بن الريب، تحقيق د. نوري حمدي القيس، مجلة معهد المخطوطات، القاهرة، 1969.

الزمخشري، أبو القاسم جارالله، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2،د.ت.

ـــــــــ، المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، لبنان، د.ت..

سيبويه، أبو بكر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1977م.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبدالعال سالم مكرم، دار البحوث العلمي، الكويت،1975م.

صالح، عبد الرحمن الحاج ، النحو العربي والبنوية اختلافها النظري والمنهجي، مجلة الآداب، جامعة قسنطينة، العدد12،2001م.

ـــــــــ، مدخل إلى علم اللسان، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، العدد1، 2001م.

عباس، حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط4، د.ت..

عبد الرحمن السيد ، مدرسة البصرة النحوية، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1969.

علي أبو المكارم: أصول التفكير النحوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1987.

الفاسي عبد القادرالفهري : اللسانيات و اللغة العربية ، منشورات بيروت ، باريس ، 1986

الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، د.ت.

ابن مالك، محمد بن عبد الله، ، شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1974م.

المخزومي مهدي،في النحو العربي، في النحو العربي، نقد وتوجيه: دار الكتب المصرية، القاهرة،1966م.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، د.ت.

نهاد الموسى، ، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، دار البشير للنشر والطبع، الأردن، 1979م.

ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

ـــــــــ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك، ط5، دارالفكر، بيروت،1985م.

ابن يعيش، موفق الدين، شرح المفصل، عالم الكتب، القاهرة، د.ت.

المراجع الأجنبية :

1-Chomsky Noom: Aspects OF the theory of syntax, Cambridge Mass the M IT Press.1958.

2-Emonds Joseph : transformations radicales conservatrices et locales , ED , seuil Paris.1971.

3- Martinet André: Syntaxe gènèrale ,press ,Universitaire, Paris, 1974.

الممارسة التعليمية في الجزائر أثناء الحكم العثماني

دراسة في الواقع والمعطيات

د/ صليحة بردي

جامعة الجيلالي بونعامة

خميس مليانة (عين الدفلى)

كلية الآداب واللغات

الملخص: يعدّ التعليم أهم مرتكز في مرتكزات صياغة الخطاب الثقافي، ولهذا يملك القدرة على توجيه المرجعين المعرفي والعلمي، وكذا أنماط التفكير المختلفة في المنظومة الثقافية أكثر من أي مرتكز آخر، ولهذا يمكن وصفه بالمعيار الذي تقاس به القيمة الحضارية للدولة.

لقد عرفت الممارسة التعليمية في الجزائر جملة من التحولات تبعا للواقع السياسي الذي عاشته البلاد، ونخص بالذكر الفترة العثمانية؛ حيث أخذ التعليم طابعا أهليا في ارتباط الوعي التعليمي بالأهالي، في ظل تلازم المسجد والمدرسة كأهم ملاحظة يمكن تسجليها عن التعليم في هذه الفترة، فضلا عن إسهام بعض الحكام العثمانيين في دعم بناء المدارس، وتشجيع العلماء وتكريمهم، أما عن الدور التعليمي المؤسساتي فقد مارسته المساجد، والمدارس القرآنية (الكتاتيب)، والزوايا، والطرق الصوفية، والمعاهد العلمية؛ حيث تمكنت بفضل خطابها التعليمي من المساهمة في بعث الإشعاع العلمي في الأوساط الاجتماعية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: التعليم، الخطاب الثقافي، الممارسة التعليمية، الفترة العثمانية، الوعي التعليمي، المدرسة، الدور التعليمي المؤسساتي.

Résumé: L'enseignement est considéré par beaucoup comme un des piliers de la diffusion du discours culturel. Il permet d'orienter le savoir et la connaissance mais aussi la réflexion dans le champ culturel. C'est pour cette raison que l'enseignement peut être décrit comme l'indice de mesure de la valeur et de la modernité d'un état.

De ce fait, la pratique pédagogique en Algérie a connu plusieurs réformes selon la situation politique vécue par le pays notamment durant la période ottomane. A cette époque l'enseignement et l'émancipation étaient la préoccupation des familles, une pratique encouragée par les dirigeants ottomans qui ont joué un grand rôle dans le développement des institutions du savoir telles que les mosquées, les medersas, les zaouïas mais aussi les instituts scientifiques. Ces institutions ont réellement contribué à la diffusion du savoir dans les milieux sociaux algériens grâce à son approche pédagogique et didactique.

Mots clé: enseignement, discours culturel, pratique pédagogique, période ottomane, rôle pédagogique institutionnel.

السياق الثقافي العام: عاشت الجزائر في العهد العثماني وضعا تعليميا شكّل حلقة هامة في التاريخ الثقافي للبلاد، المتميز بطبيعته التواصلية، فلم يحدث أن سجلنا فراغا في هذا البعد، وإن كان الأمر لا يخلو من بعض التعثر والتراجع أحيانا.

وبالنسبة للمرحلة العثمانية التي سنسلط عليها عدسة البحث من مدخلي الأداء التعليمي، والوضعية العلمية المصاحبة له، فإن معطيات الواقع تشير إلى أنه «لم تخمد الحركة العلمية في هذا العصر، ولم يقف دولاب العلم والتعليم في أي ناحية من نواحي البلاد، بل كان الكثير من فضلاء الأتراك وأعيانهم ينشطون العلم والمتعلمين بما حبسوه على تلك المشاريع من الأوقاف الغنية ذات الريع الكبير»[1].

إن النشاط التعليمي لم يرتبط أساسا بعهد الأتراك بل مارسته البلاد سلفا، غير أنه حظي باهتمامهم واحترامهم كأفراد لا كدولة وصية، في حين كان الممول الرئيسي لهذه الممارسة التي عكست الملمح الحضاري لجزائر ذلك العهد الموارد الوقفية.

وقد اختصت المرحلة ثقافيا بوصفين بارزين «أولهما الجمود الفكري، بحيث اعتكف العلماء والمتعلمون على العلوم النقلية تاركين العقل جانبا»[2]، وهذا ما عبّر عنه "عبد القادر الراشدي"* أحد العلماء القلائل آنذاك قائلا:

«خبرا عني المـــؤول بانـــــي   كافر بالذي قضته العقـــول

ما قضته العقول ليس من الديـ   ـن إنما الدين ما حوته النقول»[3].

يحيلنا هذا الطرح إلى طبيعة الذهنية المعرفية الذي لازمت المشهد الثقافي الجزائري في ذلك الوقت، في احتكامها إلى النقل أكثر من العقل، ولهذا نحت الممارسة التعليمية منحا تلقينيا، دون تسجيل جهود أو إسهامات في علوم العقل، إلا أن هذا لا ينفي وجود «ثلة من العلماء الأعلام في ذلك العصر؛ نالوا في الأوساط الأهلية والحكومية كل اعتبار»[4].

وثاني وصف أمكن تسجيله؛ «اشتداد نفوذ المرابطين، وانتشار أمر الولاية والصلاح والزهد والتصوف، فأخذ الناس يقبلون على الطرق الصوفية جموعا، وأخذت هذه تنتظم وتعمر زواياها، وكانت تلك الزوايا في أغلب الأحيان تتلقى من المريدين النذور، وتنفق قسما كبيرا من ذلك على الطلبة الذين يستقرون بالزاوية لتعلم القرآن والعلوم الدينية، فلا يبرحونها حتى تتم معلوماتهم؛ ويقوم رجال الزاوية بكل ما يلزم أولئك المجاورين»[5].

لقد ساد الجو الديني الحياة الثقافية، بالنظر إلى شيوع مظاهره وتعددها، من دعوات إلى الصلاح، والزهد والتصوف، وجدت في الأوساط الشعبية الآذان الصاغية، والقلوب الساعية، والأيادي الملبية، وقد مورس هذا النشاط بالتعاون بين المريدين والأتباع ممن احتضنتهم الطرق الصوفية، والزوايا.

الممارسة التعليمية: شهدت الجزائر في العهد العثماني وضعا تعليميا قد يكون خاصا مقارنة بما شهدته في مراحل سابقة ولاحقة، من حيث المواد المدرّسة، ومستويات التعليم، ومراكز الإشعاع الثقافي، والمرجع المؤسساتي الوصي على الممارسة التعليمية.

إن اللافت للانتباه أن التعليم في هذه الفترة لم يكن نظاميا معتمدا من طرف الدولة، فـ«إذا رجعنا إلى تاريخ التعليم الجزائري في العهد العثماني نجد أنه لم يكن في الجزائر ما يدل على وجود نظام رسمي قائم، حيث كان يغلب عليه الطابع الذاتي الحر، نظام يخضع لموروث تقليدي يضم عدة مؤسسات تعليمية: الكتّاب، الزوايا، المساجد، تمثل التعليم العربي التقليدي السائد في المجتمع الجزائري منذ القدم، والذي استمرت وظيفته حتى بعد الاحتلال الفرنسي»[6].

ونستشف هذا الطابع الذاتي الحر الذي لازم التعليم آنذاك من مبادرة الأفراد التي أحدثت فارقا، كونها ارتقت إلى مستوى الظاهرة؛ «فكان سكان كل قرية ينظمون بطرقهم، ووسائلهم الخاصة تعليم القرآن والحديث والعلوم العربية والإسلامية؛ لأن دراسة مثل هذه العلوم هي السبيل إلى معرفة وفهم أسرار الدين والقرآن والسنة، ولذلك كان القرآن أساسا للتعليم في الجزائر سواء كان تعليما ابتدائيا أو ثانويا أو عاليا»[7].

يعدّ هذا البعد الشعبي في الاحتفاء بالنشاط التعليمي من العوامل التي جعلت «التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني منتشرا انتشارا واسعا حتى غطى كل المناطق بما في ذلك القرى والمداشر، رغم أن السلطة العثمانية ركّزت فقط على المحافظة على الاستقرار السياسي، والدفاع عن الحدود، وجمع الضرائب لبيت المال، ولم تتدخل في شؤون التعليم باستثناء بعض البايات؛ مثل: محمد الكبير، وصالح باي»[8].

إن هذا النشاط التعليمي الخاص الذي تبنته الجهود الفردية، والمؤسسات الخيرية من كتاتيب وزوايا ومساجد؛ كما تبناه رجال الدولة بصفتهم أفرادا لا قطاعا حكوميا يرجع إلى أن «العثمانيين في الجزائر لم يهتموا بالجانب الثقافي بقدر اهتمامهم بجوانب الحياة الأخرى، وإن مشعل العلم قد تكفل به الجزائريون رغبة منهم في الازدهار الثقافي، وللمحافظة على ما توارثوه من علوم ومعارف عبر الأجيال كجزء من التراث العربي الإسلامي»[9].

ربما كانت السلطة العثمانية لا ترى في التنمية الثقافية التي تتصل اتصالا وثيقا بالمستوى التعليمي في البلاد طموحا يعنيها، بقدر ما كان يعنيها التحكم في ميادين الحياة الأخرى خاصة السياسة والاقتصاد، و«لكن ما يحفظ للأتراك هو أنه وإن لم يشجعوا التعليم فإنهم لم يعرقلوه»[10].

وغياب الطابع النظامي، والتأطير الحكومي عن الممارسة التعليمية سبب تراجعا في الأداء المهني لهذا النشاط؛ فـ«لم تكن مهنة التعليم من المهن المرغوب فيها أو المربحة خلال العهد العثماني، فقد كانت مهنة لا تجلب إلى صاحبها إلا الفقر، إلا أنها تجلب إليه عطف الناس وإحسانهم، واحترامهم المعنوي»[11].

لقد أثبتت الجزائر مرورا بمراحل تاريخية عصيبة في الغالب أنها تتمتع بحس ثقافي عال لا يحتمل أي مظهر من مظاهر الفراغ المعرفي، وهذا ما يفسر عطاءها المتواصل الذي شكل في تراكمه إرثها الحضاري الذي ساهم في التراث العربي الإسلامي إسهاما لا يمكن إغفاله بأي حال من الأحوال.

مراكز التعليم أو الإشعاع الثقافي:

الكتاتيب والزوايا: كانت الكتاتيب من أهم مراكز الإشعاع التعليمي انتشارا في الجزائر خلال العهد العثماني، باعتبارها أقل وحدة في التعليم الابتدائي، و«الكتاب (جمع كتاتيب)، أو المكتب كما يسمى أحيانا. وكان يطلق عليه، ولا سيما في العاصمة، اسم "مسيد" وهو بدون شك محرّف من تصغير كلمة مسجد»[12].

أما عن الطبيعة العمرانية للكتّاب فقد «كان في الغالب عبارة عن حجرة، أو دكان في الأصل، أو جناح في مسجد ... بل إن بعض الواقفين كان يكتفي بفتح غرفة في منزله على الشارع، ويجعلها كتابا للأطفال. وكذلك كان في زوايا المرابطين أجنحة خاصة لتعليم الأطفال وحفظ القرآن. وكانت الكتاتيب منتشرة في جميع الأحياء، وكثير منها كان يحمل اسم الحي الواقع فيه»[13].

وقد استمدت الكتاتيب قيمتها الثقافية من الأدوار التعليمية التي كانت تمارسها؛ فقد كانت الفضاء الذي «تقدم فيه للأطفال مبادئ القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن الكريم كله أو أجزاء منه، إضافة إلى بعض مبادئ الفقه»[14]، إضافة إلى «بعض مبادئ الحساب»[15].

ولم يكن التعليم في الكتاتيب ليرتبط بمراحل عمرية محددة، فـ«عادة ما يتراوح عدد مريديه ما بين 15 و20 طفلا يواصلون الدراسة به من 3 إلى 4 سنوات، أما من يرغب في مواصلة الدراسة فيبقى لسنوات أخرى من أجل تعلم، وحفظ القرآن كله»[16].

كما لم تتول إنشاء الكتاتيب هيئة وصية مستقلة في اختصاصها بذلك، بل إن المشرفين على ذلك من حيث البناء والفتح «كانوا من جميع طبقات المجتمع، فالباشوات، والبايات، والموظفون السامون كانوا يشتركون مع الأهالي في هذه المهمة العلمية والخيرية»[17].

أما الزوايا فقد شهدت انتشارا واسعا في هذا العهد «خاصة في الريف، وربما يعود ذلك لافتقار الأرياف للمراكز التعليمية الأخرى، إضافة إلى انتشار الطرق الصوفية والتي عادة ما تتخذ من الزوايا مراكز لها. ومع مرور الزمن احتلت الصدارة بين المؤسسات الثقافية، الأمر الذي سمح لها بالجمع بين الوظيفتين الدينية والتعليمية، فعادة ما كانت تمثل المسجد والدراسة في آن واحد؛ حيث تكون مركزا للعبادة، وكذا تدريس علوم الدين والفقه وتعليم مبادئ القراءة والكتابة، إضافة إلى كونها ملجأ لعابري السبيل»[18].

فلم تكن المساجد والزوايا تختص بأداء الشعائر الدينية فحسب، بل كانت تعنى أيضا بتعليم علوم القرآن؛ «وقد كان التعليم حرا من سيطرة الدولة، ومن سيطرة الحكام العثمانيين»[19]، وكان ذلك مظهرا بارزا في واقع تعليم الجزائريين في تلك الفترة.

لقد قدّمت هذه المؤسسات الدينية إسهاما حقيقيا في نشر مختلف العلوم والمعارف خاصة الدينية منها، ما كان ليتأتى دونها في ظل دولة لا تعنى السلطة الوصية عليها بقطاع التعليم عناية مباشرة؛ وهذا ما أكده "أحمد توفيق المدني" حين قال: «بفضل الزوايا في ذلك العهد، وبفضل الكتاتيب القرآنية التي انتشرت في المدن والقرى انتشارا لا نظير له، وبفضل الدروس التي يقوم بها علماء أعلام في أغلب المساجد بكل المدن الجزائرية، انتشر العلم بين الطبقات الراقية، وقلّت الأمية بين الطبقات الوسطى والعاملة؛ وكانت الحياة يومئذ تساعد على هذا الإقبال على العلم؛ لأن الحياة كانت بسيطة هينة لا أتعاب فيها...؛ فلم تكن تُرى هنالك من طبقات كبيرة معدمة، تهمل حياتها المعنوية في سبيل القوت»[20].

أما عن الموارد المادية للتعليم فإن «المؤسسات الخيرية، والصدقات، والأوقاف، والنفقات الخاصة هي التي تتكفل بتمويله وليس الدّولة العثمانية»[21]، وهذه الأموال قد دعمت انتشار التعليم، واتساع نطاقه في مختلف أرجاء البلاد، وبفضل كل المساهمات المادية والمعنوية «كان معظم الجزائريين يحسنون القراءة والكتابة، وهذا ما شهد عليه الفرنسيون عند احتلالهم للجزائر»[22].

لقد لعبت المؤسسات الدينية من كتاتيب وزوايا ومساجد دورا رياديا في الإمساك بزمام أمر التعليم في الجزائر في العهد العثماني، ولولاها لما حصّل ذلك الجيل من الجزائريين من المعارف ما أتاح للبلاد استمرارها الثقافي، وامتدادها الحضاري.

المدارس: تأثرت المدرسة بالواقع الثقافي الذي عاشته البلاد آنذاك فكان تأسيسها يتم بمجهود شخصي، وبمبادرة من الأفراد؛ حيث «كان إنشاء المدارس على أيدي المحسنين، وكانت المدارس المختلفة تموّل بالأوقاف التي كان يحبسها أصحاب النفوس الخيّرة التي ترجو الخير، وتسعى إلى وهب ربع عقاراتها لبناء المدارس، وغيرها من المشاريع التي تدعم التعليم بشتى أشكاله»[23].

دلالة على ووعي الجزائريين بالقيم الحضارية للممارسة التعليمية في ذلك العهد، ولعلنا نربط هذا المعطى بمسألة الحضور الأجنبي في البلاد، فكلما كان هناك انتداب أو استعمار كلما احتمى الشعب بالتعليم العصامي.

وقد أطلق توصيف المدرسة على المؤسسات الدينية من كتاب وزوايا ومساجد، بحكم «اختلاط وظيفة المدرسة والزاوية والجامع في ميدان التعليم. فقد كانت بعض المساجد والزوايا تؤدي وظيفة المدرسة في نشر التعليم بجميع أنواعه، وخاصة الثانوي. وكانت بعض الزوايا عبارة على مدارس، كما كانت مساكن للطلبة الذين يدرسون. وكانت بعض المدارس ملحقة بالزوايا وأخرى ملحقة بالمساجد. وكثيرا ما ينص الوقف على تأسيس زاوية وجامع ومدرسة في (وقت نفسه). لذلك فإنه من الصعب تمييز الوظائف التي تؤديها هذه المؤسسات مجتمعة في مجتمع يقوم فيه التعليم قبل كل شيء على الدين، وتلعب فيه المساجد والزوايا (وليس المدارس) الدور الرئيسي»[24].

فلم تكن هناك دلالة نظامية محددة تختص بها المدرسة إطارا ومهاما، ولهذا كثيرا ما يأتي البحاثة على الحديث عنها قصد المؤسسات الدينية، لذا «هناك اختلاف بين المؤرخين الذين تحدثوا عن الحياة الثقافية في العهد العثماني في تحديد عدد المدارس الموجودة آنذاك وخاصة الابتدائية؛ إذ لا يوجد خط فاصل يميز المدرسة عن الكتاب وعن الزوايا التي يتعلم فيها الأطفال والمسجد الذي تقدم فيه دروس للأطفال في أحد حجراته»[25].

وبهذا قيست كثرة المدارس في ذلك الوقت؛ فقد «كثرت المدارس التعليمية المتمثلة في الكتّاب والزوايا والمساجد والتي لعبت دورا كبيرا في المحافظة على الشخصية الجزائرية، ومحاربة الأمية، وكانت منتشرة في كل المناطق الجزائرية الحضرية والريفية، ولقد كانت الجزائر العاصمة، وقسنطينة، ووهران، وبجاية، وتلمسان، ومازونة مراكز إشعاع علمي، بها أكبر المراكز التعليمية والتربوية قبل الاحتلال الفرنسي»[26].

وإذا أردنا رصد الموقف التعليمي في الواقع الجزائري أيام الأتراك بالمعطيات فإن عدد أماكن العبادة والتعليم قد بلغ في مدينة قسنطينة وحدها ما «يزيد عن 100؛ منها 35 مسجدا، و169 زاوية، و7 مدارس رئيسية، و600 تلميذ، منهم 150 تلميذ من الأرياف، كلهم يتقاضون منحة سنوية من وكيل الأوقاف تقدر بـ 36 فرنك للطالب، مع إعانة نصف سنوية تتألف من كمية من الزيت والشموع والبخور والسجاجيد»[27].

وبذلك تكون مدينة قسنطينة باعتبارها حاضرة من كبريات الحواضر الجزائرية قد تبوأت مكانة متقدمة، ويعود الفضل في ذلك إلى «حركة التعليم الشعبية التي قامت على أكتاف الأسر المحلية الكثيرة التي تولت مهمة بناء المؤسسات، وتدريس العلوم التقليدية بها... إذ تبين لنا أن عدد المؤسسات الثقافية بمدينة قسنطينة قبيل الاحتلال الفرنسي بلغ 93 مؤسسة»[28].

أما عن مدينة تلمسان فكان لها نصيبها من المعطيات؛ إذ «اشتهرت بوفرة المدارس والعلماء رغم تدهورها السياسي...، فبالإضافة إلى المدارس الابتدائية كان بها على الأقل خمس مدارس ثانوية وعالية»[29].

هذا عن "قسنطينة" و"تلمسان" بينما «في مدينة الجزائر كان يوجد عند نهاية العهد التركي حوالي مائة مدرسة»[30]، ومع ذلك فإنه لا معطيات محددة بالنسبة لعاصمة البلاد؛ «فالأقوال متضاربة حول عدد المدارس الابتدائية والثانوية – العالية. ويبدو أن هذا التضارب يعود أساسا إلى أن بعضهم كان يدخل الزوايا والمساجد في عداد المدارس والبعض لا يفعل ذلك»[31].

وهذه المعطيات المعتبرة لم تكن حكرا على الحواضر الكبرى كقسنطينة، والعاصمة وتلمسان فحسب، بل سجلت بعض المدن الجزائرية الأخرى أرقاما مشرفة في هذا المجال، شهدت بها «حركة تعليمية وثقافية ساهمت في تنمية الحركة الثقافية بالجزائر خلال الفترة العثمانية»[32].

إن المؤسسات التعليمية التي رأينا على اختلاف مسمياتها من كتاتيب وزوايا ومساجد ومدارس قرآنية قد اجتمعت على الأداء التعليمي، وعيا منها بالقيم الروحية والمعرفية للتعليم بالنسبة لأفراد الشعب، تحقيقا لحضورهم، وفرضا لمكانة بلدهم في تاريخ الثقافة العربية عموما.

الأطوار التعليمية:

مورست مختلف النشاطات التعليمية تحت إشراف الأوقاف بوصفها الهيئة الوصية عليها؛ حيث راحت تتكفل بذلك تكفلا مباشرا، غير أن التعليم الذي كانت تكفله لم يخرج عن ثلاثة أطوار: الابتدائي والثانوي والعالي.

التعليم الابتدائي: كان التعليم الابتدائي منتشرا بكثرة، بعد أن تولته المدارس القرآنية؛ «فلا نكاد نجد قرية، أو حي يخلو من مدرسة قرآنية»[33]، وقد كانت قبلة لجميع الأطفال في المدن الكبرى، وحتى في الأرياف تحت توصيف "الشريعة" في مقابل "المدرسة".

أما عن المرحلة العمرية المعنية بهذا التعليم تحديدا فـ«كان كل طفل بين السادسة والعاشرة يذهب إلى المدرسة، والملاحظ أن هذا بخصوص الأطفال الذكور، أما الإناث فلا يذهبن إلى المدارس إلا نادرا، ولكن أصحاب البيوتات الكبيرة كانوا يجلبون أستاذا معروفا بصلاحه وعلمه لتعليم البنات. وفي كل قرية صغيرة (أو دوار) كانت هناك خيمة تدعى "الشريعة" خاصة بتعليم الأطفال، ويشرف عليها مؤدب يختاره سكان القرية لهذا الغرض. أما في المدن والقرى الكبيرة فقد كانت هناك مدارس تدعى "مسيد" أو مكتب، وكانت غالبا ملحقة بالوقف، وإلى جانب ذلك كان كل جامع تقريبا يضم مدرسة للتعليم أيضا»[34].

وبالنسبة للمدة التي يقتضيها التحصيل المعرفي في التعليم الابتدائي فكانت محددة بـ«حوالي أربع سنوات يتعلم الطفل خلالها مبادئ القراءة والكتابة ويحفظ القرآن وأركان الإسلام وشعائر الدين، وإذا كان الفقراء يكتفون بهذا القدر من التعلم فإن الأغنياء يواصلون تعلمهم، وبذلك يدخلون المرحلة الثانوية»[35].

وفيما يتعلق بالمهام التعليمية الموكلة للمدرسة الابتدائية فقد تمثلت في كونها المصدر الأول في بناء الأجيال؛ «فهي تثقف وتربي الأطفال على قواعد الإسلام وعلى نمط اجتماعي محدد، وهي تقوم بتحفيظ القرآن الكريم الذي هو أساس الثقافة الإسلامية، وهي تعلم الأطفال مبادئ العلوم والقراءة والكتابة، فيحفظون لسانهم من العجمة، ويتوحدون في التفاهم والتخاطب حيثما كانوا، وهي أيضا تساهم في إعطاء الطفل رصيدا من المعارف التي تساعده على شق طريقه في المجتمع بعد خروجه منها، عندما يبلغ عادة الرابع عشرة سنة. وإلى جانب ذلك كانت المدرسة الابتدائية تعد شعبا متعلما محصنا لا يوجد فيه إلا عدد قليل من الأميين، حقا إن المدرسة لم ترق بالتعليم ولم تساير العصر والحاجة الاجتماعية، كما سنرى، ولكنها كانت على كل حال تؤدي وظيفة أساسية في المجتمع خصوصا رفع الأمية»[36].

ويمكن تفسير هذا التعثر في الرقي بالنشاط التعليمي فضلا عن أسبابه الظاهرة، بالغايات التعليمية؛ ذلك أن «الهدف العام من التعليم هو ديني، وليس دنيوي ما دام العلم لا يؤهل لأعمال اجتماعية، وسياسية، واقتصادية بارزة»[37].

ومع ذلك مثّل التعليم الابتدائي حجر الزاوية في تأسيس الصرح المعرفي للأجيال الصاعدة، بالنظر إلى مهامه المتعددة التي كان يؤديها جملة؛ التثقيفية منها والتربوية، فضلا عن الوظيفة البيداغوجية، والتأهيل الاجتماعي، وبناء الشخصية، وقد قطع في ذلك أشواطا لا يمكن إغفالها حتى وإن لم يرق إلى مستوى تطلعات الحدث التعليمي الذي لا حدود لآفاقه في مواكبة الراهن الاجتماعي.

التعليم الثانوي: التعليم في المرحلة الثانوية يتوسط الحلقة التعليمية بين الطورين الابتدائي والعالي؛ حيث «كان التلميذ يستطيع أن يواصل تعليمه الثانوي في الجامع، أو في مدرسة ملحقة بالأوقاف، وكان التعليم الثانوي مجانا»[38].

أما عن المعطيات الإحصائية التي سجلت في هذا المستوى فـ«كان يتلقى العلم في المرحلة الثانوية حوالي 3000 تلميذ في كل إقليم من الأقاليم الثلاثة"...، وينال الطالب في النهاية "إجازة" تشهد له بأنه قد درس جميع العلوم التي تدخل في نطاق تخصصه: والإجازة ليست شهادة مكتوبة، ولكنها تعبير شفوي من المدرس إلى التلميذ، ومتى حصل التلميذ على الإجازة يصبح "طالبا" يستطيع قراءة القرآن في الجامع، ويتولى وظيفة مؤدب أو كاتب»[39].

بالرغم من أن التعليم عموما لم يكن نظاميا تسيّره السلطة الحاكمة، إلا أن المؤسسات الوقفية قد سعت في سبيل جعله أكثر تنظيما، وذلك برصد المعطيات الإحصائية، فضلا عن وجود إرهاصات للأداء التعليمي النظامي كمنح الإجازات الشفوية مثلا، إلا أنها لم تذهب أبعد من ذلك.

التعليم العالي: ما يمكن تسجيله بداية بالنسبة لهذا الطور التعليمي غياب الهياكل المتكفلة به خصوصا؛ حيث «لم يكن في الجزائر كلها جامعة واحدة بالمعنى المتعارف عليه، فقد خلت الجزائر العثمانية من مؤسسة للتعليم العالي، توحد نظم التعليم، وتحافظ على مستواه، وتعكس نشاط واتجاه العلماء، وتحفظ قدرا معينا من أساليب اللغة، والذوق الأدبي العام، ولم يكن للجزائر "جامعة" إسلامية كالأزهر والقرويين والزيتونة، غير أن دروس جوامعها الكبيرة كانت تضاهي، بل قد تفوق أحيانا دروس الجامع الأموي بدمشق والحرمين الشريفين؛ لتنوع الدراسات فيها، وتردد الأساتذة عليها من مختلف أنحاء العالم الإسلامي. فدروس "سعيد قدورة"، و"علي الأنصاري"، و"أحمد بن عمار" بالعاصمة، ودروس "سعيد المقري" في تلمسان، ودروس "أبي راس" في معسكر، ودروس "عمر الوزان"، و"عبد الكريم الفكون"، و"أحمد العباسي"، و"عبد القادر الراشدي" في قسنطينة، و"أحمد البوني" في عنابة كانت مضرب الأمثال في العمق والإحاطة والرقي، غير أن شهرة هؤلاء العلماء كانت نتيجة جهودهم الشخصية، وليس نتيجة انتمائهم لنظام شامل تخضع له المؤسسات التابعين لها»[40].

أما عن عدد الطلبة فقد أشارت الإحصائيات إلى أنهم «كانوا بين 600 إلى 800 في كل إقليم يواصلون تعليمهم العالي...، وكانت الدروس العالية تعطى في الزوايا وأهم الجوامع، ففي إقليم وهران كان الجامع الكبير في تلمسان، وجامع سيدي العريبي، والزاوية القادرية (التابعة لأسرة الأمير عبد القادر)، وفي إقليم الجزائر كانت زاوية ابن المبارك بالقليعة، وزاوية مليانة، وزاوية بني سليمان، وزاوية ابن محي الدين، أما في إقليم قسنطينة فهناك الجامع الأخضر، وجامع سيدي عقبة وزاوية ابن علي الشريف في جرجرة»[41].

لقد أثبت التعليم العالي في الجزائر آنذاك، كفاءته المعرفية التي جعلته يرقى إلى مصاف الأزهر والقرويين والزيتونة، وهذا إن دلّ على أمر إنما يدل على وجود مكاسب علمية جزائرية تخطت وصاية الأماكن، وتجاوزت عقبة التكفل المادي المحدود، فضلا عن غياب منظومة تدعم السير الحسن للأداء التعليمي.

المواد التعليمية: إن ما يثير الفضول بشأن الممارسة التعليمية في الجزائر أثناء الحكم العثماني هو طبيعة المواد التعليمة التي كان يتلقاه الطلبة، أخذا في الاعتبار غياب نظام مرجعي يشرف عليها يأخذ شكل منهاج، أو برنامج متفق عليه، فما حال المواد التعليمية المدرّسة آنذاك؟.

قبل الحديث عن المواد التعليمية لابد من الإشارة مبدئيا إلى طبيعة النظام التعليمي المتتبع ككل، ذلك أن المجتمع الجزائري قد اعتمد «نظام التعليم الإسلامي عموما، والذي عرف انتشارا واسعا بالخصوص المدارس الابتدائية»[42]. فكان السائد آنذاك، قائما أساسا على «الدراسات الدينية واللغوية والأدبية، وقليل من الدراسات العلمية»[43].

أما عن المواد التعليمية المدرّسة فقد اختلفت من طور تعليمي إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى؛ فـ«المواد التي كانت تدرّس في المرحلة الأولى للصغار القراءة والكتابة والقرآن، ولما ينتقلون إلى المعاهد يدرسون العلوم الدينية، واللغة العربية، والمنطق، والميتافيزيقا، والحساب، وعلم الفلك، وعلم الجداول؛ لتحديد مواقيت الصلاة، ثم الطب، والرسم لزخرفة المخطوطات، وعندما يصل الطلبة إلى مستوى معين يمكنهم الرحيل بمفردهم إلى القاهرة، أو المشرق العربي؛ لمواصلة دراساتهم»[44].

لقد شملت المواد التعليمية المخصصة للمرحلة الثانوية دروسا في «النحو، والتفسير، والقرآن»[45]، بينما تمثلت أهم مواد التعليم العالي في «النحو، والفقه الذي يشمل العبادات، والمعاملات، والتفسير، والحديث، والحساب، والفلك، بالإضافة إلى التاريخ، والتاريخ الطبيعي والطب، لكن كان يغلب على الدراسة طابع العصور الوسطى، وقلة التجديد، والحفظ ... وكانت الدراسة في شكلها الذي وصفناه تساعد على إخراج الموظفين في المجال الديني والكتابة، ولكنها لا تساعد على إخراج المنتجين في ميدان الفكر والأدب»[46].

نلحظ في مدونة المواد التعليمية المدرّسة على اختلاف الأطوار التعليمية التعدد، والتنوع، في الجمع بين فسيفساء من المرجعيات المعرفية؛ منها ما هو ديني، وفني، وعلمي، غير أن طرق تقديم هذه المواد جعلها تخرّج الموظف أكثر بكثير من تخريج المفكر والأديب.

وما يمكن أن نخلص إليه أن الممارسة التعليمية في الجزائر قد شهدت انتشارا واسعا خاصة في أواخر العهد العثماني، بما لازمها من بعد ديني، وإذا كانت قد تعثرت مرارا وتكرارا في تسجيل إسهامات حقيقية في دفع عجلة المجتمع في اتجاه التغيير والتطوير، فكفى بها أن تسجل بجهد فردي دون دعم السلطة العثمانية حضورها بوصفها حلقة لا غنى عنها في التاريخ الثقافي لبلادنا.

الإحالات:

[1] – أحمد توفيق المدني، كتاب الجزائر، تاريخ الجزائر إلى يومنا هذا وجغرافيتها الطبيعية والسياسية وعناصر سكانها ومدنها ونظاماتها وقوانينها ومجالسها وحالتها الاقتصادية والعلمية والاجتماعية، المطبعة العربية، الجزائر، 1931، ص 89.

[2] – المرجع نفسه، ص 89.

[*] – له تأليف في علم الاجتهاد والأصول.

[3] – المرجع نفسه، ص 89–90.

[4] – المرجع نفسه، ص 91.

[5] – المرجع نفسه، ص 90.

[6] – بلحسين رحوي عباسية، دراسة سوسيو تاريخية للتعليم الجزائري من العهد العثماني إلى الاستقلال، مجلة الحوار الثقافي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، مج2، ع2، 21 سبتمبر 2013، ص 94.

[7] – أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 1982، ص 159–160.

8- حميد أيت حبوش، واقع التعليم في الجزائر أواخر العهد العثماني، حوليات التاريخ والجغرافيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، مج4، ع7، 31 ديسمبر 2013، ص 7.

9- مؤيد محمود حمد المشهداني وسلوان رشيد رمضان، أوضاع الجزائر خلال الحكم العثماني 1518-1830، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية – مجلة علمية محكمة، مج5، ع16، جمادى الآخر 1434هـ/نيسان 2013، ص 436.

10- بخوش صبيحة، وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني، حوليات التاريخ والجغرافيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، مج1، ع2، 30 جوان 2008، ص 136.

11- حميد أيت حبوش، واقع التعليم في الجزائر أواخر العهد العثماني، مرجع سابق، ص 7.

12- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1 (1500-1830)، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص 276.

13- المرجع نفسه، ص 277.

14- دنحية فاطمة، الحركة الأدبية في الجزائر خلال العهد العثماني – رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الآداب واللغة العربية، تخصص أدب جزائري قديم، إشراف الأستاذ الدكتور عبد الرحمن تبرماسين، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر، 1435/1436هـ-2014/2015م، ص 21.

15- بخوش صبيحة، وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني، مرجع سابق، ص 137.

16- المرجع نفسه، ص 137.

17- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص 277.

18- بخوش صبيحة، وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني، مرجع سابق، ص 139.

19- أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، مرجع سابق، ص 159.

20- أحمد توفيق المدني، كتاب الجزائر، مرجع سابق، ص 91.

21- بلحسين رحوي عباسية، دراسة سوسيو تاريخية للتعليم الجزائري من العهد العثماني إلى الاستقلال، مرجع سابق، ص 94.

22- عمورة عمار، موجز في تاريخ الجزائر، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002، ص 109.

23- دنحية فاطمة، الحركة الأدبية في الجزائر خلال العهد العثماني، مرجع سابق، ص 21.

24- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص 279-280.

25- بخوش صبيحة، وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني، مرجع سابق، ص 140.

26- بلحسين رحوي عباسية، دراسة سوسيو تاريخية للتعليم الجزائري من العهد العثماني إلى الاستقلال، مرجع سابق، ص 94.

27- بلقاسم عياشي، واقع الحركة الثقافية بالمجتمع الجزائري أواخر العهد العثماني من خلال كتابات الباحثين الجزائريين، مجلة حوليات التاريخ والجغرافيا، المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة، الجزائر، مج4، ع7، 31 ديسمبر 2013، ص 43.

28- المرجع نفسه، ص 46.

29- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص 274.

30- عمورة عمار، موجز في تاريخ الجزائر، مرجع سابق، ص 109.

31- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص 276.

32- بلقاسم عياشي، واقع الحركة الثقافية بالمجتمع الجزائري أواخر العهد العثماني من خلال كتابات الباحثين الجزائريين، مرجع سابق، ص 47.

33- بخوش صبيحة، وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني، مرجع سابق، ص 135.

34- أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، مرجع سابق، ص 161-162.

35- المرجع نفسه، ص 163.

36- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص 280.

37- حميد أيت حبوش، واقع التعليم في الجزائر أواخر العهد العثماني، مرجع سابق، ص 17.

38- أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، مرجع سابق، ص 163.

*- الأقاليم الثلاثة: إقليم وهران، وإقليم الجزائر، وإقليم قسنطينة.

39- المرجع نفسه، ص 165.

40- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص 273-274.

41- أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، مرجع سابق، ص 165.

42- بلحسين رحوي عباسية، دراسة سوسيو تاريخية للتعليم الجزائري من العهد العثماني إلى الاستقلال، مرجع سابق، ص 94.

43- بخوش صبيحة، وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني، مرجع سابق، ص 143.

44- عمورة عمار، موجز في تاريخ الجزائر، مرجع سابق، ص 109.

45- أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، مرجع سابق، ص 165.

46- المرجع نفسه، ص 165-166.

الأنواع اللغوية في المجتمع المتعدد
وعوامل نشأتها

أ.حنان عواريب
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

المجتمعات المتعددة اللغات هي جل المجتمعات التي يستخدم فيها بشكل رسمي أو غير رسمي مجموعة من اللغات أو التنوعات اللغوية التي تنشأ بفضل تراكم عوامل مختلفة داخلية و خارجية .

لذا نحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن نتعرف على الأنواع التي تشكل التركيبة اللغوية للمجتمعات المتعددة ، و الأسباب المؤدية إلى وجودها و تطورها داخل هذه المجتمعات

Abstract

Multi-lingual societies are the majority of societies where formal or informal use of a range of languages or linguistic variations is created by the accumulation of various .internal and external factors

In this paper, we attempt to identify the species that form the linguistic structure of multiple societies, the reasons for their existence and their development within these societies

1 - مفهوم النوعية اللغوية :

يدل مصطلح " نوعية من اللغة" على مظاهرها المختلفة، كما هو الحال عندما نقول إن الموسيقى ظاهرة عامة، ثم نميز ما بين نوعيات مختلفة من الموسيقى.[1]

فالنوع في التعريف اللغوي، لا يختلف عن التعريف الاصطلاحي ففي المعجم " النوع أخص من الجنس، و هو أيضا الضرب من الشيء، و الجمع أنواع قل أو كثر، قال الليث : النوع و الأنواع جماعة، و هو كل ضرب من الشيء و كل صنف من الثياب و الثمار و غير ذلك حتى الكلام..."[2].

فالكلام أنواع : مثل أنواع الثياب، و أنواع الثمار... و من جهة أخرى، و حسب جولييت غرمادي، يمكن أن نسمي الفروقات و المظاهر المختلفة للكلام بالألوان أو التلونات ، فمصطلح تلون "variété" إنما يدل فقط على بعض الفروقات بالنسبة إلى تلونات أخرى"[3].

و تضيف جولييت غرمادي " إن الكلام تلون ما ، معناه فقط الاعتراف بوجود مجموع أو عدة مجاميع للفوارق"[4] .

يتضح من كلام الغرمادي بأن التنوع مرادف اللون، و هذا ما يتردد في معاجم اللغة العربية، ففي الصحاح و لسان العرب، اللون = النوع ، كما أضاف أصحاب المعاجم مصطلحات أخرى كالضرب ، و النمط ، و الصنف، أما مؤلفو كتب اللسانيات فيسمون أسماء أخرى : الشكل و الجنس بالإضافة إلى النوع و النمط و الصنف.

كما يرى هدسون بأن مصطلح (نوعية من اللغة)، يعني في كل الحالات " مجموعة وحدات لغوية لها نفس التوزيع الاجتماعي"[5] و يقول في موضع أخر :" و هذا التعريف (أي **نوعية من اللغة**) يجعلنا نلح أن نتعامل مع كل اللغات التي يستخدمها فرد من متعددي اللغاتmultilingual باعتبارها نوعية واحدة"[6].

فهدسون إذن يجعل من مجموعة اللغات التي يستخدمها متحدث ما أو جماعة معينة في سياق واحد ، نوعية من اللغة .

خلاصة القول، إن النوع اللغوي هو كل جنس لغوي مختلف عن غيره من حيث البنية اللغوية و من حيث الوظيفة التي يؤديها.و وجود هذه الأنواع مع بعضها في سياق واحد يشكل ظاهرة التعدد اللغوي.

2-2- الأنواع اللغوية في التعدد اللغوي

تتعدد الأشكال اللغوية في السياق الاجتماعي، تتشابه أحيانا و تختلف أحيانا أخرى، قد تصل إلى درجة الصراع، و لكل مجتمع تنوعاته اللغوية الخاصة، فقد يظهر في مجتمع ما مالا يظهر في مجتمع آخر.

لكن، و على الرغم من هذه الاختلافات ، توجد في معظم البلدان و المجتمعات المتعددة أنواع مضطردة ؛ كاللغة و اللهجة و الدارجة.

2-2-1- اللغة :

نظر اللسانيون إلى اللغة برؤى مختلفة ، و تصورات نبعت من وحي عقيدة كل باحث، فتعددت آراؤهم و اختلفت ،و لكنها بعد مجيء دي سوسير باتت نظرة اللسانيات للغة قريبة من التوحد و الاتفاق.

فاللغة كمصطلح لساني عند دي سوسير هي " نتاج اجتماعي لملكة اللسان "[7] لكن هذا التعريف البنيوي للغة لم يقدم المفهوم الخاص للغة كنوعية لغوية ، لذلك وجدنا علماء اللسانيات الاجتماعية يحاولون الإجابة عن الإشكالية الآتية ؛ و هي ما مفهوم اللغة كنوعية لغوية ؟

اتجه العلماء في هذا اتجاهات مختلفة و متشعبة ، و دخلوا للموضوع من أبواب شتى، فبعضهم دخله من زاوية مفهوم الجماعة اللغوية ، و آخرون ولجوا له من باب تحديد الوظيفة.

أطلقت جوليبت غرمادي تسميات مختلفة على اللغة كتنوع لغوي، فمن مصطلح اللغة المشتركة إلى اللغة العامة، إذ ترى أن هذا الشكل هو الشكل الخالي من الانحرافات ، يتعدى التباينات الجغرافية و الاجتماعية، و فضلا عن ذلك فهو شكل مدعوم [8].

و لكنها رغم كل ذلك تتساءل عن الأسباب التي خولت له هذه المكانة، كما تشير إلى كثير من الاختلافات و الالتباسات التي انعكست على تعريف هذا المصطلح.

في حين هدسون –و رغم حيرته – يوضح مفهومه للغة، و يقترح قبل ذلك معايير لتحديد مفهوم المصطلح و لكن في مقابل اللهجة.

من هذه المعايير، عدد المستعملين، حجم المفردات في كل لغة، مكانة هذه اللغة داخل المجتمع، كما يرى أيضا أن اللغة لابد أن تمر بمراحل كي تختلف عن اللهجة، و هي مرحلة الاختيار ثم مرحلة التقنين، ثم تليها مرحلة توسع

الوظائف و أخيرا مرحلة المواضعة [9] ؛ أي الاعتماد من قبل أفراد المجتمع، ليتوصل في الأخير إلى أنه لا فرق بين اللغة و اللهجة إلاّ المكانة التي يحظى بها كل نوع في أوساط المتحدثين به.

بل يصل هدسون في موقفه إلى حد الرفض، و يصر على أن لا وجود إلى ما يسمى لغة و لهجة، فحسب رأيه يعود المشكل إلى ترجمة المصطلحين من الثقافة اليونانية التي كانت تفرق بين شكلين من اللغة، تشكل يمثل نوعيات مكتوبة و مستخدمة في اليونان القديمة في مناطق و آداب مختلفة و التي أطلق عليها اسم Dialecte ، و نوعيات أخرى غير مكتوبة تسمى ب Patois [10].

بخلاف ما لمحناه من حيرة عند جوليت غرمادي و هدسون في تحديدهما لمصطلح اللغة كنوعية لغوية نجد ماريو باي واضحا في تبيينه لهذا المصطلح ، فاللغة عنده هي ما يسمى باللغة الوطنية؛ هذه اللغة التي تمثل الوجه الداعم للتوحد بشكل واسع و قوي بين جماعة لغوية ما [11].

فاللغة الوطنية " هي الصورة الكلامية التي تحظى بتأييد الحكومة و تدريس نظري على الأقل، في مدارس الدولة "[12] ، وجدت هذه اللغة للحاجة الملحة في التفاهم العام، و خصوصا لتسيير التبادل التجاري بين الأقاليم المتعددة.

و من خصائصها – حسب ماريو باي– أنها كانت في الأصل ظواهر صناعية تتكون في معظم الأحيان من لهجة معينة اختيرت لتقوم بوظيفة عامة ، و إما من مجموعة لهجات طفقت على السطح ، فهي كثيرا ما تتطابق مع اللغة الأدبية التي تؤدى بها معظم الأعمال الأدبية.[13]

و بمثل الوضوح الذي تميز به ماريو باي , ذهب كمال بشر إلى أن اللغة كنوعية هي ما يمكن أن نسميه باللغة المعينة، و التي هي " لغة البيئة الخاصة، و هذه اللغة كما قلنا سابقا وظيفة الجماعة ، و هي مخزونة و موجودة في العقل الجماعي.. فاللغة المعينة إذن ليست وظيفة الفرد المتكلم، و لكن توجد فقط في الجماعات و هي لذلك تمثل الجانب الاجتماعي من الموضوع"[14].

خلاصة القول ،إن اللغة كنوعية هي ذلك النموذج من الكلام العام المعتمد من قبل أفراد المجتمع أو مجتمعات مختلفة، تحظى بتأييد الحكومات و بالتالي تدرس في المدارس و تستعمل في الإدارة و وسائل الإعلام.

2 – **اللهجات :**

يعرف إبراهيم أنيس اللهجة على أنها :" مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، و تشترك في هذه الصفات جميع أفراد البيئة"[15].

أما كمال بشر فيسمي اللهجات بالتنوعات اللهجية و يعرفها بقوله :" فاللهجة تنوع إقليمي ، و لكنه تنوع من نمط خاص . "[16]

و ليس ببعيد عن تعريف كمال بشر ، يعرف برنار صبولسكي اللهجة على أنها تنوع لغوي يستخدم في منطقة محددة أو لهجة اجتماعية من خلال فئة اجتماعية معينة[17]

المتأمل لهذه التعريفات، يقف على مجموعة من الألفاظ المشتركة و التي ترددت في تعريفات العلماء(العرب و الغرب) ، و هي البيئة الخاصة ، و النظام الخاص ، و المحيط الضيق ، و منطقة جغرافية محددة و فئة اجتماعية معينة ، فتبين لنا حينها أن اللهجة نظام لغوي خاص ، يختص بفئة اجتماعية معينة ، داخل رقعة جغرافية محددة ، فكثيرا ما

تشير كتب المعاجم و فقه اللغة العربية إلى لغة تميم، و لغة طي ، و لغة هذيل ...يريدون بها اللهجات ، و في وقتنا الحالي نقول اللهجة المصرية ، و اللهجة الشامية ، و المغربية....

نخلص في الأخير إلى أن اللهجة أخص من اللغة ، إذ إن العلاقة بينهما هي علاقة العام بالخاص.

سبق و أن ذكرنا في تحديد مفهوم اللهجة إلى أنها تنوع لغوي يخص رقعة جغرافية محددة و فئة معينة من الناس، فتصير اللهجة بهذا المفهوم تتنوع بتنوع ظروفها الاجتماعية و الثقافية و الجغرافية ، و هذا الارتباط بين اللهجة و الموقع الجغرافي ، و الوضع الاجتماعي دفع باللسانيين الاجتماعيين إلى تقسيمها إلى نوعين : اللهجات الجغرافية و اللهجات الاجتماعية.

أ- اللهجات الجغرافية :

و هي التنوعات أو التغيرات الحادثة بسبب العامل الجغرافي ، كلهجة القاهرة ،و لهجة دمشق و لهجة سكان الشواطئ ، و لهجة سكان الصحراء فمنشأ هذه اللهجات هو التباعد في المجال الجغرافي؛ فلكل منطقة جغرافية صغيرة كانت أو كبيرة تنوع و شكل لغوي خاص يختلف عن الشكل اللغوي في المنطقة الجغرافية المجاورة لها أو البعيدة عنها.

يذهب بعضهم إلى تسمية هذا النوع من اللهجات بالتنوعات المحلية ، و هذا ما نجده عند كمال بشر " التنوعات المحلية هي ما يطلق عليها في العرف العام (اللهجات المحلية régional dialectes) ، و واضح من التسمية أن اللهجة تنتسب إلى منطقة جغرافية معينة ، و هذا أيضا يطلق عليها (اللهجة الجغرافية) "[18] ، و هي اللهجات الإقليمية عند هدسون إذ يقول :" فلو أخذنا في الاعتبار الاختلافات الواضحة ، و التي تستند إلى الاختلاف الجغرافي. لأمكننا أن نتعرف على (اللهجات الإقليمية régionag dialectes الواقعة في إطار النوعيات الكبرى...".[19]

خلاصة القول ،إن اللهجات الجغرافية تنوع لغوي قائم على معيار التوزيع الجغرافي ، فبين هذه اللهجات حدود جغرافية تفصلها عن بعضها البعض وتكسبها مميزات خاصة بها، فلغة سكان الصحراء تختلف عن لغة المناطق الجبلية مثلا.

ب- اللهجات الاجتماعية :

تعرف هذه التنوعات على أنها التغيرات الناشئة عن الوضع الاجتماعي ، فاللهجة بأي شكل من أشكالها ، و في أي مرحلة من مراحلها تتأثر بالمجتمع و بمختلف الظروف الكائنة داخل المجتمع الواحد " إذ يؤدي انتشار اللغة في مناطق مختلفة واسعة ، و استعمالها من لدن جماعات كثيرة و طوائف عديدة من الناس إلى أن تتفرع اللغة الواحدة على لهجات محلية"[20] ، يتكلم بكل لهجة منها أصحاب منطقة خاصة من مناطق هذه الجهة أو تلك... و لكل منطقة خصوصيتها الاجتماعية بحسب مهنها و ثقافاتها و أنشطتها الحياتية.

و يعرف هادي نهر اللهجات الاجتماعية بقوله :" تعرف هذه الأقسام الفرعية داخل اللغة الواحدة باسم (اللهجات الاجتماعية) أو (اللهجات الخاصة) و هي في جملتها مستويات لغوية ناشئة عن الظروف الاجتماعية المختلفة باختلاف البيئة أو الحرفة أو الطائفة ، فكل مجموعة من هؤلاء تصطلح لنفسها لهجة خاصة" [21].

و في معرض حديثها عن التباين اللساني ، تفرق جولييت غرمادي بين التلونات الجغرافية و التلونات الاجتماعية ، هذه الأخيرة التي تعرفها على أنها :" تلونات قد يكون انخفاض الاتصالات بين الجماعات المؤدي إلى

التفاضل اللساني ، ناجم في جوهره عن أسباب اجتماعية ، حينئذ قد يكون التفاضل اللساني قادرا على الحصول في نقطة واحدة من المجال الجغرافي"[22].

انطلاقا من كلام جولييت غرمادي ؛ كل لهجة جغرافية أو تنوع لغوي جغرافي ، فيه تنوعات لغوية تعادل تنوعات البيئة الاجتماعية في هذه المنطقة الجغرافية أو تلك ، فتنشا لهجات اجتماعية تتناسب و البيئة الاجتماعية لها.

فمن هذه التنوعات اللغوية الاجتماعية نذكر: لهجات الحرف و المهن، و كلام الرجال و كلام النساء، و لغة الأطفال ،و لغة العلم و لغة الفن.

خلاصة القول،إن التنوعات اللغوية الجغرافية و الاجتماعية تدعى باللهجات بوجه عام ، و هي تنوعات للغة واحدة داخل مجتمع ما ، قد تختلف في بعض الأحيان لكنها متداخلة ، بشكل يمنع التفريق بينها أو تصنيفها.

3- الدارجات و العاميات :

يدرج علماء اللغة الاجتماعيين تنوعات لغوية شتى ضمن اللهجات الاجتماعية أو اللهجات الخاصة ، و هي ما تسمى بالعامية أو الدارجة." فالصورة الدارجة للغة colloquial هي التي تستعمل في مجالات الأحاديث غير الجادة ، حتى من رجال مثقفين ، و نادرا ما تستعمل في الأحاديث أو الكتابات الرسمية... و قد تهبط اللغة الدارجة إلى درجة أكبر فتدخل تحت ما تسميه المعاجم القديمة باللغة المبتذلة nulgarisme ..أو العامية slung " [23].

و في ذات السياق تعرف غرمادي العامية (argot) على أنها " مفردة ظهرت في القرن السابع عشر ، على ما يبدو للدلالة على اللون الذي كانت جماعات الأشرار المتسولين و الهامشيين من كل صنف ، تصوغه بوجه عام لغايات ترميزية أولا ، و بهاجس التضامن الداخلي مع الجماعة ، و كذلك للدفاع عن الجماعة في مواجهة القمع الذي كانت تمارسه عليها أغلبية المجتمع"[24].

هذا الوصف للعامية ، يسميه كمال بشر و هادي نهر(اللهجة السرية) أو الكلام السري ، و هو من ألوان اللهجات الطائفية الموجودة داخل المجتمع.

من كل هذه الأنواع اللغوية(اللغة المعينة ، و اللهجات ، و العامية) تتشكل أنواع التعددية اللغوية ، فقد يحدث تعدد بين اللغات فيما بينها ، أو بين اللهجات أو بين اللغات و اللهجات ، و عليه تم تصنيف التعدد اللغوي وفق معيار النوعية اللغوية إلى نوعين ؛ تعدد ذو لغات مختلفة ، و تعدد لهجي.

<u>نشأة الأنواع اللغوية :</u>

تتعدد أسباب نشأة هذه الأنواع اللغوية و تختلف باختلاف الظروف الطبيعية والاجتماعية والثقافية و السياسية ، وخصائص كل منطقة ، لكنها لا تخرج عن كونها تحدث بسبب عاملين أساسيين ،هما الاحتكاك اللغوي ، و التطور اللغوي .

1 - الاحتكاك اللغوي :

نقصد بالاحتكاك اللغوي ، اتصال اللغات فيما بينها ، أي أن تلتقي لغة أو عدة لغات في مجتمع واحد بلغات أخرى سواء كانت من داخل المجتمع أو من خارجه.

يحدث هذا الاحتكاك بفعل عوامل سياسية أو اجتماعية أو ثقافية ، من أهم عوامل هذا الاحتكاك ، الاستعمار الخارجي ، الهجرة الجماعية و التزاوج.

أ.الاستعمار (الغزو الخارجي) :كثر الاستعمار و انتشر في القرون القليلة الماضية لأسباب كثيرة، فخلف نتائج جسيمة على كل المستويات ، السياسية ، الدينية ، الاقتصادية، الثقافية و اللغوية...الخ.

ففي كثير من المستعمرات تركت الأمة الغازية إرثها و لغاتها، مما ينجم عنه احتكاك بين اللغتين، لغة الغازي و لغة البلد المغزى، و لكي يتحقق بقاء اللغة الغازية يتبع البلد المستعمر سياسات لغوية يضمن من خلالها المسخ الثقافي، و ذلك بفرضها بالقوة في التعليم و الإدارات و مختلف مؤسسات الدولة.

و الأمثلة كثيرة في ذلك " فلقد حمل الرومان اللاتينية وراء حدود ايطاليا ، و حمل الاسكندر الكبير اليونانية إلى بلاد الشرق الأوسط خارج حدود اليونان ، و حملت اسبانيا و البرتغال و فرنسا ،الاسبانية و البرتغالية و الفرنسية و الانجليزية على الترتيب خارج حدود بلادها الأصلية بفعل الغزو العسكري, و حمل الغرب لغتهم خارج جزيرة العرب أثناء و بعد الفتوحات الإسلامية"[25].

و هكذا يستمر الوضع حتى بعد الاستقلال ، ففي أغلب الأحيان تبقى الدولة المستعمَرة على لغة المستعمِر, فيتم اختيارها كلغة رسمية مثل : اللغة الفرنسية في السينغال و النيجر و مالي... و اللغة الانجليزية في غامبيا ، و غانا ، و جنوب إفريقيا.

و البعض الآخر، حتى و إن لم يمنحها هذه المكانة فغالبا " ما كان يترك لها على الأقل ، مركز لغة دبلوماسية، لغة علاقات دولية... (مع القيام) بدور مهم في التعليم ... و لم يكن من النادر أن يترك لها أيضا جهاز الحكومة و العدل و الإدارة و الجيش و الشرطة..."[26].

و أمثلة هذه الأوضاع كثيرة أهمها البلدان العربية التي لا تزال تتعامل بلغة المحتل في كثير من مجالاتها الرسمية و غير الرسمية رغم أنها لم تمنح لها مكانة اللغة الرسمية في البلاد.

ب. الهجرة الجماعية :

تتشابه الهجرة مع الاستعمار ، على حد تعبير ميجل و مكاي ، إذ أنهما يعبران عن حركة و تنقل شعب بلغته إلى مجتمع آخر.

تحدث الهجرة لأسباب متعددة (سياسية أو اقتصادية أو دينية أو اجتماعية) ، فقد تهاجر أعداد كبيرة من البلاد الفقيرة إلى بلاد أكثر غنى بحثا عن العمل ، و هروبا من الفقر و الجوع و المرض و الحروب... كما يؤدي الاضطهاد السياسي الذي يحدث في بعض المجتمعات إلى نزوح أعداد كبيرة من أبناء هذه المجتمعات إلى دول أخرى هروبا من القمع و الاضطهاد ، و بحثا عن الأمن و السلامة...، و من أسباب الهجرة كذلك الاضطهاد الديني و العرقي، فكثير من الأقليات تركت بلدانها و هاجرت لما تلاقيه من ممارسات سلبية ضد معتقداتها و دياناتها.[27]

كما قد يهاجر الأفراد و الجماعات قصد التجارة أو التعليم أو السياحة، لكنها أقل فاعلية من الأسباب الأولى.

تؤدي الهجرة إلى الاحتكاك بين الشعوب المختلفة ، مما ينتج عنه احتكاك لغوي ، و بالتالي فقد تحدث تعددية لغوية في مناطق الاحتكاك و في حالات أخرى يتم امتصاص المجموعة المهاجرة و تنسى لغتها الأصلية و في هذه

الحالة لا أثر للتعددية اللغوية ، و لكن إذا كانت المجموعات المهاجرة متماسكة في المجتمع الذي هاجرت إليه ، بحيث تحافظ على عاداتها و تقاليدها ، يمكنها في هذه الحالة أن تنتشر لغتها فيه ، خاصة إذا كانت هذه المجموعات وافدة بأعداد كبيرة.

و من أمثلة ذلك، ما كان من أمر اللغة الألمانية، إذ طغى استعمالها على الدول المجاورة لها لكثرة مهاجريها إلى هذه الدول مثل سويسرا، تشكوسلوفاكيا(سابقا) ، بولونيا ، النمسا.

ج. التزاوج :

يعتبر التزاوج بين الأجناس و الأعراف المختلفة سببا من أسباب الاحتكاك اللغوي, فالأبناء أو من يعيشون داخل البيت يكتسبون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة اللغة التي يسمعونها.

تقول جوليت غرمادي و هي تصف هذه الوضعية " ...يمكن للممارسة المنهجية للزواج الخارجي أن يفرض على متحد أحدي اللسان محدود ، مؤتلف و معزول نسبيا ، تبادلات تحافظ فيه على تلونات لسانية ، يكون واحدها خاصا بالجماعة الفرعية للرجال ، و ثانيها خاصة بالجماعة الفرعية للنساء... و النساء الداخلات في المتحد عن طريق هذه الممارسة للزواج الخارجي, عندما لا تحملن إليه لونا جغرافيا من منظومة لسانية تمارسها جماعة الرجال الفرعية ، بل يحملن إليه منظومة أخرى عندئذ تخرج من نطاق التباين ضمن اللسان الواحد ، و نجد أنفسنا في مقام ثنائية اللغة أو تعددية اللغة..."[28]

ما يفرق بين عامل التزاوج و العاملين السابقين هو محدودية تأثير هذا العامل على المجتمع ، أي قد تحصل عن طريق التزاوج تعددية لغوية فردية، و في الحالات النادرة و في حدود بسيطة سنحصل على تعددية لغوية في المجتمع .

خلاصة القول ، بفضل عامل الهجرة الجماعية أو التزاوج أو الاستعمار يحدث احتكاك لغوي يؤدي بالتالي إلى تعدد لغوي.

2- التطور اللغوي :

يقصد بالتطور التغير، و هذا ما يقر به رمضان عبد التواب ،إذ يقول ، "كما أن استخدام اللغويين المحدثين لكلمة التطور لا يعني تقييم هذا التطور و الحكم عليه بالحسن و بالقبح ، فإنه لا يعني عندهم أكثر من مرادف لكلمة التغير"[29].

يحدث التطور اللغوي بفعل عوامل متعددة تؤدي إلى التعدد اللغوي :

أ. عامل اللغة نفسها :

تتميز اللغة بـ " قابليتها للانتشار و الانتقال من جيل إلى جيل و من السلف إلى الخلف"[30] ، ففي مسيرتها الانتقالية يطرأ عليها كثير من التبدل و التغير ، فقد تزول ألفاظ أو تظهر ألفاظ جديدة ، أو تتبدل دلالاتها من معنى إلى آخر ، و قد تتفرع اللغة إلى لهجات أو تجتمع عدة لهجات تحت لغة واحدة.

ب. عامل المجتمع :

تعد اللغة كائن اجتماعي، يتأثر بالمجتمع ، يتطور بتطوره، و ينحط بانحطاطه، فالمجتمع قادر على تدعيم وجود لغة ما ، كما هو قادر على إقصائها، لأن "اللغة لم تنشا طفرة واحدة و لم تكتمل لها الوسائل التعبيرية دفعة واحدة ،

بل تنمو بنمو الإنسان فكرا و وعيا و تحضرا و لهذا كانت اللغة و ستظل في تطور دائم تبعا لتطور النشاط الإنساني و مقتضيات الحياة الاجتماعية ، من انتقال أو احتكاك الجماعات الناطقة بغيرها ، فتنشا ألفاظ ، و تهجر أخرى ،أو تنقرض انقراضا تماما... بل قد تنقسم اللغات على لهجات أو بتعدد اللغة تكون لغات..."[31].

و من العوامل الأساسية في المجتمع التي تؤثر في تباين اللغة و تعددها اختلاف طبقات المجتمع و فئاته الاجتماعية ، فقد تنشا لهجات مختلفة يتكلم بكل لهجة من هذه اللهجات أصحاب منطقة ما، أو طبقة اجتماعية معينة أو حرفة ما...الخ

فلغة سكان الصحراء غير لغة سكان البحار، و لغة الطبقة العليا غير لغة الطبقة السفلى في المجتمع أو لغة النحاس غير لغة الفلاح و غير لغة المهندس أو الطبيب...الخ

هذا و قد" يؤثر المسكن كذلك على تطور اللغات ، فإذا كان السكان مخلخلين متفرقين ، فإن هذا التبدد يساعد على الانقسام إلى اللهجات ، و إذا كان السكان يعيشون مجتمعين في محلات و مدن فإن هذا النوع يساعد على خلق اللغات المشتركة..."[32].

هذا العامل فسره إبراهيم أنيس بالعزلة ، أو الانعزال بين الشعب الواحد ، إذ يقول " فحيث تتطور لغة من اللغات قد اتسعت رقعتها ، و فصل بين أجزاء أراضيها عوامل جغرافية ، أو اجتماعية ، نستطيع الحكم على إمكان تشعب اللغة الواحدة إلى لهجات عدة.."[33]

ب. التغير الاجتماعي و الثقافي :

يؤدي التغير في بنية المجتمع ، في عاداته و تقاليده و أفكاره و علاقته بالآخر إلى تغير لغوي ، و يحدث هذا التغير بأحد العوامل الآتية:

- الانتشار الثقافي : (حوار الحضارات)

يساهم نقل ثقافة إلى ثقافة أخرى أو ما يسمى بحوار الثقافات ، إلى انتقال لغة مجتمع إلى مجتمع آخر، فاللغة هي الوعاء الحامل للثقافة " الاختراعات و الاكتشافات و كذلك الأفكار التي تنشا في مجتمع ما كثيرا ما تمتد إلى مجتمعات أخرى...إذ يقوم ثنائيي اللغة الذين يؤدون دور عملاء التغيير اللغوي بإدخال و نقل عناصر من إحدى اللغات التي يتكلمونها إلى اللغة الأخرى ، و بالتالي يؤثرون على أحادي اللغة المتكلم باللغة الأخرى الذي له اتصال بهم "34.

بالإضافة إلى عامل الانتشار الثقافي الذي يحدث بأشكال و طرق شتى ، ليس فقط الاختراعات ، فالإعلام بوسائله ، و وسائل الاتصال المختلفة ، الانترنيت مثلا... نجد أيضا عامل التغير الفكري.

- **التغير الفكري (الثورة الفكرية) :**

تعرف الأفكار بأنها مجموع القيم و المبادئ التي تؤمن بها جماعة ما ، و لأنه لا يمكن الفصل بين اللغة و الفكر، فإنه " عندما تتضارب أفكار و قيم جديدة مع قيم و أفكار قديمة في المجتمع يحدث التغير نتيجة للجهود المبذولة من أجل انسجام القيم و الأفكار مع بعضها البعض... فالأيديولوجيات و القيم الاجتماعية يمكن أن تنتقل من مجتمع إلى آخر و من جماعة فرعية إلى أخرى في ذات المجتمع"[35].

هذا التغير في القيم داخل المجتمع يؤدي إلى تغير في اتجاهات الجماعة اللغوية " فالثورات الاجتماعية لاسيما الفكرية ، بسبب ما تؤدي إليه من تبدل الأشياء التي يراها الإنسان ، أو يستعملها ، أو تبدل المفاهيم التي يؤمن بها، تؤدي في غالب الأحيان إلى تطور لغوي "[36] و بالتالي تؤدي إلى التعدد و التنوع اللغوي.

- **الهوامش**

[1] – هدسون، علم اللغة الاجتماعي ،تر: محمود عباد، عالم الكتب,ط 3، القاهرة ص : 42.

[2] – ابن منظور ، لسان العرب ، تح : نخبة من العاملين في دار المعارف ، دار المعارف ، القاهرة ، مج 6 ، ج 51، ص:4579

[3] – جولييت غرمادي،اللسانية الاجتماعية ، ترجمة خليل احمد خليل ،دار الطليعة للطباعة والنشر،بيروت ،ط1، أكتوبر 1990، ص : 34.

[4] – المرجع نفسه ، ص : 34.

[5] – هدسون ، علم اللغة الاجتماعي ,ص : 42.

[6] –المرجع نفسه ، ص: 43 .

[7] – دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار الأفاق عربية ، بغداد ، 1985 ، ص : 27.

[8] – ينظر، جولييت غرمادي ، اللسانية الاجتماعية ، ص : 58.

[9] – ينظر، هدسون ، علم اللغة الاجتماعي ، ص :55\57.

[10] – ينظر المرجع نفسه ، ص :54.

[11] – ماريو باي ، أسس علم اللغة ، تر أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، ط8 ، القاهرة ، 1998 ، ص : 68.

[12] –المرجع نفسه ، ص :69.

[13] – المرجع نفسه، ص : 68.

[14] – كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي ، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ، ط3 ، القاهرة ،ص : 160.

[15] – إبراهيم أنيس, في اللهجات العربية, مكتبة الأنجلو المصرية, ط8, القاهرة 1996.

[16] – كمال بشر ، علم اللغة الاجتماعي ، ص:225.

[17] – ينظر ، برنار صبولسكي ، علم الاجتماع اللغوي ، تر: عبد القادر ستقادي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2010ص: 86

[18] – كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، ص : 194.

[19] – هدسون ، علم اللغة الاجتماعي ، ص : 65\66.

[20] – هادي نهر ، علم اللغة الاجتماعي عند العرب،دار الغصون ،بيروت لبنان ،ط1 ، 1988، ص:166

[21] –المرجع نفسه ، ص:167

[22] – جولييت غرمادي, اللسانة الاجتماعية ، ص : 33.

[23] – ماريو باي ، أسس علم اللغة ، ص:80

[24] – جولييت غرمادي, اللسانية الاجتماعية,ص : 71\72.

[25] – علي محمد الجولي، الحياة مع لغتين، ط1 ،جامعة الملك سعود ،الرياض ، 1988، ص :61.

[26] – جولييت غرمادي،اللسانية الاجتماعية، ص : 222.

[27] – ينظر: إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية و الثنائية اللغوية،المجلة العلمية لجامعة الملك الفيصل(العلوم الإنسانية و الإدارية) مج ، ع، ذو الحجة1422 مارس 2002، ص :77.

[28] جولييت غرمادي ، اللسانة الاجتماعية ، ص: 56/55

[29] رمضان عبد التواب ،التطور اللغوي مظاهره و علله و قوانينه ، مكتبة الخالجي ، القاهرة ، ط 2 ، 1995 ،ص: 14.

[30] – محمد السيد علوان، المجتمع و قضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، ص :60

[31] – هادي نهر لعتيبي، اللسانيات الاجتماعية عند لعرب، دمط ، ط1989،1،ص : 96/95.

[32] – رمضان عبد التواب، التطور اللغوي، مظاهره و علله و قوانينه، ص : 17

[33]- إبراهيم أنيس ، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط8، القاهرة ، 1996ص :21.

[34] – روبرت لكوبر، التخطيط اللغوي و التغيير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود, مجلس الثقافة العام ،ليبيا، 2006 ، ص : 300.

[35]– المرجع نفسه، ص : 300.

[36] – هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، ص : 96/95.

الملكة اللغوية بين العفوية والتلقين

الأستاذ: حكيم رحمون

أ.د. عبد المجيد عيساني

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

توطئة: كثيرا ما يشكو الناس من تدنّي مستوى التعليم، والمستوى اللغوي بصفة خاصة، ولاشك أنّ من أسباب هذا التدنّي هو عدم الاهتمام باللغة كغاية ووسيلة في الوقت نفسه، فهي أساس أيّ إبداع علميّ أو أدبيّ، فلا إبداع من دون لغة قادرة على تحريك كمون الفكر، فإنّ قصّر المتعلّم في تعلّمها وفي استعمالها لضعف تحصيله إياها، قصّر أيضا في تحصيل جميع العلوم غير اللغوية، واللغة العربية شأنها شأن أيّ لغة لها نظامها الصرفي والنحوي والتركيبي، ولغة المشافهة فيها تختلف بعض الشيء عن لغة الكتابة، وما تختلف فيه اللغة العربية عن اللغات الأخرى هو الاختلاف الكبير بين المستوى العامي والمستوى الفصيح الذي نجده فقط في الكتابة، فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لدى المتعلّم العربي لا ترتكز في صعوبة قواعد النحو والصرف، بل يعود السبب في ذلك إلى الاختلاف بين المادة اللغوية التي يجدها المتعلّم في المدرسة وما يحمله من رصيد لغوي اكتسبه قبل سنّ التعليم من الهجين والرطانة اللغوية، فذلك يؤثّر سلبا في العملية التعليمية والتحصيل الدراسي.

فالحديث عن تعليمية اللغة العربية الفصحى يقتضي الحديث عن واقع الاستعمال اللغوي الذي يحيط بالطفل قبل دخوله إلى المدرسة من ظواهر لغوية مختلفة نذكر منها: الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية، والتداخل اللغوي، حيث إنّ الإشكال لا يكمن في اختلاف اللغة المكتسبة لدى التلميذ عن لغة التعليم ولكن الخطورة تكمن في اكتسابه المستوى العامي المحرَّف من لغة التعليم ذاتها.

إنّ الاستعمال اللغوي السليم مرتبط بجملة من المعطيات لعلّ من الأجدر أخذها في الحسبان بدءا بالمتعلّم نفسه وما يحفزه على تعلّم اللغة إشارةً إلى بعض العوامل النفسية خارج نطاق اللغة ذاتها، أخذا مستوى المعلّم وتخصصه بعين الاعتبار، ويضاف إلى ذلك المقرّر وما يتعلق بقواعد النحو والصرف، حيث غابت الغاية الأساس من تدريس النحو، حيث اقتصرت عملية التعليم على سرد المعلومات دون الاهتمام بتنشيط المهارات، أو على التطبيق الشكلي لقوانين اللغة دون إدراك ماهية المصطلحات أو فهم قيمة العنصر اللغوي في تشكيل السياق وإنتاج الدلالات، فبين الاستعمال العفوي للغة والتلقين الشكلي للنحو العربي فُقدت الملكة اللغوية.

الإشكالية: ما هو واقع استعمال اللغة العربية في محيط الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة؟ وما أثر ذلك في العملية التعلمية؟ كيف ينتقل التلميذ من لغة عفوية غير مقنّنة إلى لغة معيارية (قل ولا تقل) ؟ وما أثر ذلك في مستوى التفكير والإدراك؟ ما هو واقع تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية؟ ؟ ما هي أسباب تدني الملكة اللغوية لدى المتعلّمين؟ وما هي الحلول الناجعة لتجاوز عوائق تعليمية اللغة العربية الفصحى؟

لمّا انتشرت اللغة العربية لاسيما بعد الفتوحات الإسلامية، امتزجت اللهجات العربية باللغات الأصلية للبلدان المفتوحة، وأقول اللهجات العربية لأنّ اللغة العربية الفصحى أي ذلك المستوى اللغوي الرفيع، لغة فنية ليست لغة التداول اليومي عند

كلّ العرب حسب الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، فأخذت اللغة العربية في احتكاك متزايد باللغات الأخرى، ذلك ما فقد اللغة العربية الفصحى أهم سماتها وهي الإعراب، وبالتالي ظهور أشكال تعبيرية وصوتية متباينة من حيث قربها وبعدها عن المستوى الفصيح، بالإضافة إلى ما عرفته الدول العربية من حركة استعمارية لفترات متفاوتة، حيث إنّ الدول المستعمِرة فرضت لغاتها باتّخاذها لغة للتعليم، وبذلك عرفت اللغة العربية مزاحمة مزدوجة من العامية من جهة، ومن اللغات الأجنبية من جهة أخرى " فاللغة مهما كانت إذا انتشرت في مناطق واسعة، ويكثر المتكلّمون بها، من غير أبنائها، يستحيل عليها الاحتفاظ بوحدتها، فلابدّ لها أن تتغيّر قليلا أو كثيرا في بنيتها وأصواتها وتراكيبها"[1] والتأثير والتأثّر بين اللغات ظاهرة باقية ببقاء اللغات، وهذا من نواميس اللغات ولكن لو كان هناك تعليم منظّم للغة العربية الفصحى لسكان البلدان المفتوحة، لكانت لغة الحديث اليومي أقرب بكثير إلى المستوى الفصيح ، وما طرحت حاليا إشكالية تعليم اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية، نظرا إلى أثر الازدواجية السلبي في العملية التعليمية.

أدّت كلّ هذه الظروف إلى بروز ظواهر سوسيولغوية مختلفة في الوطن العربي وفي الجزائر بصفة أخص، نذكر منها: الثنائية اللغوية، الازدواج اللغوي، والتداخل اللغوي لدى المتكلّمين، فاستعمال اللغة العربية الفصحى لم يعد يستخدم إلاّ في المكتوب، مع وضوح غيابها على مستوى التداول اليومي، وضيق حدود استعمالها الشفوي العفوي.

إنّ قرب العامية من الفصحى صارت اللغة البديلة لدى مزدوجي اللغة، فالمتكلّم يحاول تفادي عوائق التصريف والإعراب، بالانتقال إلى المستوى العامي، ممّا أدّى إلى تقلّص تدريجي لمساحة استعمال اللغة العربية الفصحى، ويمكن تفسير ذلك السلوك بكون العامية من لغات الأولى بالنسبة للمتكلّمين، وهي التي تلازم الفرد في معظم سياقات الحديث، بما تحقّقه له من طلاقة اللسان وعفوية الأداء، ومن سمات الحوار التخاطبي، فالفرد يلجأ إلى الاقتصاد في الكلام، ويحاول إيصال أكبر عدد ممكن من المعلومات بأيسر ما يمكن من جهد تعبيري، حتى صار الفرد العربي يتكلّم لغة هجينة، وفي ما يلي سنشير بإيجاز إلى هذه الظواهر اللغوية المذكورة سلفا:

أوّلا: الظواهر السوسيولغوية:

1- الازدواج اللغوي: لم يتّفق الباحثون حول مفهوم محدّد لمصطلح الازدواج اللغوي، فبعضهم يطلقه على وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، لغة للحديث اليومي، وأخرى للعلم والأدب والثقافة وبعضهم الآخر، يطلقه على وجود لغتين مختلفتين، قومية وأجنبية، عند فرد أو جماعة ما في آن واحد، فمصطلحا الازدواجية والثنائية يتبادلان المفهوم عند الباحثين.

وأطلق مصطلح الازدواج اللغوي على المفهوم الثاني، أي وجود لغتين مختلفتين لدى الفرد أو الجماعة "لأنّ كلمة زوج تدلّ على كل ما يقترن بآخر مماثلا له أو مضادّا، أمّا الثنائية، فإن تقال باعتبار العدد أو باعتبار التكرير الموجود فيه، أو باعتبارهما معا، والذي يهمّ في الظاهرة ليس العدد إنّما الاقتران والتداخل، فالازدواجية اللغوية هي الوضعية اللغوية التي يحصل فيها الكلام عن موضوع ما حسب المقام والمكان، بتناوب بين لغتين مختلفتين"[2] وقد عرّف الأستاذ (صالح بلعيد) الازدواجية اللغوية بقوله: "هي استعمال نظامين لغويين في آن واحد للتعبير أو للشرح، وهو نوع من الانتقال من لغة لأخرى"[3] ولعل الظاهرة تنتج بحتمية طبيعية ذلك كلّما حدث احتكاك لغة بأخرى عبر فترات من الزمن، ممّا ينتج عنه قدرة الأفراد على استعمال النظامين أثناء حديثهم اليومي، ويقابل مصطلح الازدواجية في اللغة الفرنسية اللفظ : **bilinguisme**.

2- الثنائية اللغوية: على ضوء المصطلح السابق، يظهر أنّ الثنائية تطلق على استعمال الفرد لمستويين لغويين من نظام واحد، وهذا ناتج ربّما عن التنافس القائم بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة في الاستعمال اللغوي الشفوي، نظرا لما بينهما من اختلاف سواء على المستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيب، أو على كلّ هذه المستويات، ويقابله باللفظ الأجنبي la diglossie.

3- التداخل اللغوي: هو تأثّر اللغات بعضها ببعض أي "هو نفوذ بعض الوحدات اللغوية من حروف وكلمات وتراكيب، ومعان وعبارات من لغة إلى أخرى نتيجة تأثير الواحدة في الأخرى"[4] أو انتقال عناصر من لغة إلى أخرى سواء كان هذا الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أو العكس، أو انتقال بين مستويين مختلفين من لغة واحدة مثل تأثّر اللغة العربية الفصحى بالعامية، ذلك ما يعرف أيضا بـ: **التدخّل** اللغوي أي "لا يحدث بين لغة وأخرى فقط، بل يحدث بين مستوى وآخر ضمن اللغة الواحدة"[5] فكثيرا ما يقع المتكلّم في خطأ في مستوى لغوي معيّن بفعل تأثير مستوى آخر، كالعربي الذي يتكلّم بالمستوى الفصيح في موقف ما، ثمّ يقع في أخطاء أو تتغيّر لكنته نتيجة لتدخّل مستواها العامي أو المحلّي، هذا بالإضافة إلى جملة من الظواهر اللغوية الأخرى كالتعدّد اللغوي والاقتراض اللغوي والانتقال اللغوي... وكلّها موجودة في الاستعمال اللغوي العربي.

ينشأ الطفل في هذا المحيط اللغوي الهجين وهو مستعد لاكتساب اللغة إذ تبدأ هذه العملية حين يسمع لأوّل مرة لغة أمّه محاولا محاكاتها في كلّ ما يسمعه، والأمّ بدورها تخاطبه بلغة سهلة تتميز بتبسيط العبارات لتسهيل النطق بها تماشيا مع قدرات الطفل الصوتية، وبذلك يكون الطفل قد اكتسب لغة أمّه أو لغة أسرته وهي لغة عربية هجينة عامية ليس لها نظام لغوي محدّد - لأسباب ذكرت في التمهيد- دون أن ننسى ما لوسائل الإعلام من دور في تلقين اللغة للطفل خاصة التلفاز الذي يغذّي تلك اللغة الهجينة ببرامجه المختلفة، أمام هذا الواقع ينتقل الطفل إلى المدرسة حيث يجد واقعا لغويا مخالفا لما تعوّد عليه، ذلك ما يجعله ينفر من استعمال هذه اللغة، وإن استعملها وقع في أخطاء نحوية وصرفية وتركيبية.

ثانيا: اللغة بين الاكتساب و التعلّم أو العفوية والتلقين:

1- تعريف الاكتساب (L'acquisition) : "ويقصد به تلك العملية اللاشعورية التي تتمّ من غير قصد ولا وعي من الإنسان كما تتم بشكل عفوي"[6] بمعنى أن الاكتساب عمل يصدر عن الإنسان دون أن يعي أو يصب اهتمامه لذلك، فمن خلال هذا التعريف نلحظ أن الاكتساب خاصية يتميّز بها ألا وهي اللاشعور، فالاكتساب كما ذكرنا في المراحل اللغوية يبدأ منذ مرحلة المناغاة وذلك من خلال تقليد الأصوات التي يسمعها الطفل ممن حوله بشكل مستمر وعفوي، "وتتم عملية الاكتساب هذه عن طريق الاستماع، المحاكاة، والتقليد والتكرار و الاستخدام في المواقف المختلفة إلى جانب التعزيز حسب السلوكيين"[7].

ويتضمن هذا القول الأسس التي يقوم عليها سلوك الاكتساب وهي: الاستماع باعتبار أنّ الطّفل يتلقى الأصوات أو المقاطع الصوتية عن طريق حاسة السمع، فيعمل على تقليدها ومحاكاتها وفهمنا أساسيات في عملية الاكتساب، ليصبح معتادا عليها وهذا ما يؤدّي به إلى تداولها و استعمالها باستمرار في حياته اليومية، كما أشار (حلمي خليل) في كتابه "دراسات في اللسانيات التطبيقية" إلى الاكتساب اللغوي عند الطفل فقال: "والمقصود باكتساب

الطفل اللغة هو دراسة المراحل المختلفة التي يمرّ بها الطفل منذ لحظة الميلاد حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه........"[8]

فهو ربط الاكتساب بالمراحل التي يمرّ بها الطفل منذ الصغر كالحبو والمشي، بمعنى أن الاكتساب يبدأ ببداية حياة الطفل أي منذ أن يخرج الجنين من بطن أمه .

فبما أن الاكتساب يكون في المراحل النمو اللغوي عند الطفل، فإنه خاص باللغة الأولى للطفل والتي يتلقاها من محيط الخارجي دون الحاجة إلى تعلّمها أو إبدال جهد في ذلك .

2- تعريف التعلّم (L'apprentissage) : للتعلّم عدّة مفاهيم نذكر من: "هو تلك العملية التي يتمّ عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك"[9] ويعني هذا أنّ التعليم يساهم في تسويه أو توجيه عمل الفرد من السلب إلى الإيجاب، وهو "تغير في الأداء نتيجة الممارسة"[10].

فتعريف (علي صالح) مماثل للتعريف الأوّل و ذلك باشتراكهما في عامل التغيير الذي يحدثه التعلم في سلوك الإنسان، كما جاء في تعريف آخر:" و يعرف التعليم بأنّه عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة ، ولكن يستدل عليه من الأداء و السلوك الذي يصدر من الفرد"[11].

فكلّ هذه التعريفات ركّزت على نقطة واحدة ، و تتمثّل في التغيير الذي يحدثه التعلّم على مستوى سلوك الفرد، ومن خلالها نستنتج الفروق التالية بين الاكتساب و التعلّم:

*الاكتساب يصدر بشكل عفوي لا إرادي أما التعلّم فيصدر بإرادة الإنسان و وعيه.

*الاكتساب يكون في المراحل الأولى من النمو اللغوي للطفل أما التعلّم فيكون بعد ذلك أي بمجرّد دخول الطفل المدرسة أو الروضة.

*الاكتساب يخصّ اللغة الأولى والتعلّم يخصّ اللغة الثانية.

*الاكتساب يتمّ بطريقة غير منظمة لا يحتاج إلى معلّم ولا إلى منهاج ، والعكس بالنسبة للتعلّم الذي يتمّ في قاعة التعلّم وما تتطلبه العملية التعليمية من وسائل بيداغوجية وبشرية.

ثالثا: **نظريات التعلّم:** من أجل معرفة كيفية اكتساب اللغة الأولى و حول الآليات الأساسية لذلك، برزت ثلاث نظريات تبحث عن أهمّ الأسس و الطرائق المختلفة لها وتتمثّل في :

1 – النظرية السلوكية (نظرية التعلّم) : لقد تأثر أصحاب هذه النظرية المتمثلة في المذهب التوزيعي الأمريكي بالنتائج و البراهين التي توصلت إليها الأبحاث السلوكية في إطار تعلّم الإنسان و الحيوان, وحاولوا استغلالها في ميدان اكتساب الطفل للغة.

تعتبر السلوكية من بين اتجاهات علم النفس اللغوي التي ظهرت عام 1924 في أعمال (واطسون التي عرفت آنذاك بنظرية التعلّم، وحسب النظرية، أنّ السلوك اللغوي في النهاية نتاج لعملية تدعيم إجرائي، لهذا كانت اللغة عند السلوكيين استجابات تصدر من المتعلّم كرد على مثيرات يكفيها حافز البيئة فتأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للمعاينة و الملاحظة[12] وعلى هذا تمّ حصر المجال التفسيري لنظرية التعلّم فيما يلي:

1- الترابط و الاقتران: يعني أن اللفظ يكتسب عن طريق عملية الاقتران بين اللفظ وبين المثير الشيء الدال على اللفظ.

2- التكرار: يعني كلّما تكرّرت مفردات أو كلمات ما أمام الطفل في مختلف المواقف، كلّما ترسّخت في ذهنه واستوعبها.

3- المحاكاة و التقليد: بمجرد سماع الطفل كلّ كلمات ومفردات مختلفة في محيطه، فهذا الأمر يدفعه إلى محاولات محاكاة وتقليد لغة وكلام الكبار.

4- الاشتراط: مثال عند منعنا الطفل من القيام بعمل ما بقولنا له: " لا تفعل ذلك " مع ضربه على مستوى اليد، تصبح الضربة مثيرا غير شرطيا لسحب اليد، و كلمة " لا" مثيرا شرطيا.

5- التعزيز: استمرار عملية التعزيز من خلال الاستجابة التلفظية أو من خلال تلبية طلب الطفل.[13]

و نجد (سكينر) صاحب النظرية الإشتراطية الإجرائية المستخدمة، قد فسّر اكتساب اللغة عند الطفل بمفهومين آخرين غير المثير و الاستجابة، يتمثلان في المحاولة و الخطأ، حيث إنّ اللغة مهارة كغيرها من المهارات ينمو وجودها عند الطفل بناءً على هذين المفهومين، وترتقي هذه المهارة عن طريق المكافأة، لأنّ الطفل حين ينتج أصواتا من تلقاء نفسه، يقوم المحيطون به بتعزيز ذلك السلوك بمختلف الصيغ كالابتسامة و المداعبة و الاحتضان، وحين يقوم المحيطون به بذلك فإنّ ذلك يدعوه إلى تكرار نطقها و تحسينها صوتيا، لهذا فسّر (سكينر) اكتساب اللغة انطلاقا من المحاولة و الخطأ إلى التمكّن الفعلي منها بفعل تكرارها آليا و من ثمة تحسينها، بعيدا عن تأثير العقل فيها[14].

أما (بلومفيد) صاحب الاتجاه اللساني يفسّر الحدث اللغوي تفسيرا سلوكيا انطلاقا من مبدأين هامين هما :

- التنبؤ بالكلام بناءً على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الداخلية.
- إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا بناءً على مفهومي المثير و الاستجابة[15]

2 - **النظرية اللغوية** : يرى أصحاب هذه النظرية أنّ اللغة عبارة عن قياس ثم خلق و إبداع، إذ يولد الطفل باستعداد فطري لاكتساب اللغة بحيث تكون لديه قابلية فيزيولوجية و ذهنية لإنشاء اللغة، و توليد عدد لا نهائي من الجمل والتراكيب قياسا على المثل و الأنماط المسموعة، حيث قدم (تشومسكي) نظريته المسماة بالنظرية اللغوية، وهو رائد ومؤسس النظرية التوليدية التحويلية، وهذه النظرية ترجع النمو اللغوي إلى العوامل العقلية الفطرية، و في رأيه أنّ الطفل يستطيع عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم أن يتلفظ ببنى تركيبية لم يسمعها من قبل، وأن يفهم أخرى تلفظ بها غيره وإن كانت غير مألوفة في وسطه، و يركّز أصحابها على التركيب الداخلي للغة، و على الأنماط العامة للنمو اللغوي، و التشابه الأساسي بين اللغات، و العلاقة بين نضج الجهاز العصبي و القدرة اللغوية [16].

و تتلخص مبادئ هذه النظرية في :

- أنّ هناك حقيقة عقلية ضمن السلوك ووراء كل أداء فعلي للكلام معرفة ضمنية بقواعد معينة .

- أنّ نظرية المثير و الاستجابة قاصرة لأنّها بمثابة دائرة مغلقة، ولا يمكنها تقديم تفسير كاف للاستعمال الفعلي للغة.

-. أنّ طبيعة النمو العقلي عند الطفل ترتكز على الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته.

-أنّ تشو مسكي يرفض كلّ مساعدة يقدمها المحيطون بالطفل من أجل تلقينه القواعد، لأنّ دور الأسرة يكمن فقط في أنّها تسهل له العملية من خلال عرض نماذج لغوية، دون تلقنيها إياه [17] .

و نلحظ أن نظرية "تشومسكي" انتقدت من عدة باحثين، و ذلك لأنّه حاول وصف اللغة ككيان مستقل لذاته بعيدا عن الاجتماعية والحياتية التي تستخدم و تبتكر فيها، إذ أستبعد في تحليله التأثيرات الاجتماعية التي تجعلنا نتحدث و نخاطب عن حاجاتنا[18].

3. **النظرية التبليغية المعرفية** : ظهرت كاحتجاج على النظريات السالفة لعجزها عن إكساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية، فمفهوم هذه النظرية للاكتساب اللغوي لا تقتصر على إكساب القدرة النحوية فحسب، كما هو معروف عند (تشو مسكي) و أتباعه، بل تتعداها إلى إكساب القدرة على استعمال البنى والقواعد حسب الأحوال الكلامية و الخطابية المختلفة أي حسن التحكم فيها للتعبير عن الوظائف اللغوية المناسبة، ولهذا بنى (ديل هايمس) نظريته على القدرة التبليغية أما (بياجيه) بناها على الملكة المعرفية لها، وعليه فالملكة التبليغية مع(ديل هايمس) تتمثّل في :

- القدرة على استعمال اللغة وتسخيرها و توظيفها، وذلك بحسن استغلالها تبعا للاحتياجات التعبيرية و الوظائف الكلامية المختلفة كالطلب والأمر و النهي ...

- اكتساب اللغة عنده يرتبط ارتباطا و وثيقا بحسن التصرّف في وظائف الكلام و الخطاب بما هو مناسب للمقام، ويتحقق ذلك باكتساب الطفل القواعد اللغوية إلى جانب القواعد النحوية.

- ويرى أنّ اللغة كلّها قوالب و صيغ و تراكيب متنوعة، لها وظائف عديدة، والوظيفة اللغوية الواحدة يمكن التعبير عنها بتراكيب مختلفة، و التركيب النحوي الواحد يمكن أن يستخدم للتعبير عن عدة وظائف لغوية

- النظرية المعرفية عند(بياجيه) : يرى أن الاكتساب يتم بطريقة إبداعية جدًّا، والكفاءة اللغوية عنده هي ارتقاء الأداء الكلامي الذي يحدث بناءً على تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية والتقاطه منها نماذج لغوية.

- لا يرى أن للأسرة دورا مهم في الاكتساب اللغوي بقدر ما يكون دور البيئة فعالا في ذلك، لأنّها تزوده بلغة أكثر اتساعا وعمقا بمختلف المفردات و الجمل، ويتعرف على كلمات و معاني قد لم يتعرض إليها مطلقا في أسرته .[19]

يميز "بياجيه" بين الكفاية اللغوية و الأداء الفعلي بحيث :

- الكفاية اللغوية :تكتسب من التنظيمات الداخلية ثم يعاد تنظيمها بناءً على تفاعل الطفل مع بيئته.
- الأداء الفعلي للكلام : قد ينشأ عن طريق التقليد.

أما (فيجو تسكي) : فاكتساب اللغة عنده يتمّ في إطار تفاعلي اجتماعي إذ تنصب أفكاره حول الوظائف النفسية العليا كالذاكرة و المنطق و الانتباه، ويرى أنّ تطوّر هذه الوظائف إنّما هو نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات[20].

رابعا: المحيط اللغوي للطفل: يعيش الطفل في محيط هجين من الناحية اللغوية ابتداءً من الأسرة حتى يدخل إلى المدرسة، وفي هذا العنصر نصف الواقع اللغوي المحيط بالطفل الذي يصبغه صبغة لغوية خاصة.

أ- لغة الأسرة: إنّ أوّل ما يتلقّاه الطفل من اللغة يكون في محيطه الأوّل الذي هو الأسرة، وهي اللغة التي ينمو بها ويشبّ عليها ولاسيما الرصيد اللغوي الذي يتلقّاه في المرحلة الأولى من أصل أربع مراحل، فهي اللغة الباقية في الاستعمال وهي

التي ستؤثّر في اللغات التي سيتعلّمها لاحقا، ولقد أورد (علي عبد الواحد وافي) هذه المراحل فقال:"إنّ مراحل اكتساب الطفل للغة هي:

– المرحلة الأولى: تبدأ من الولادة إلى الشهر الخامس، ففي هذه المرحلة يبدو لديه التعبير الطبيعي عن الأفعال في مظهري الصوت والحركة.

– المرحلة الثانية: تبدأ من الشهر الخامس إلى أواخر السنة الأولى، وفي هذه المرحلة يختزن الطفل في ذاكرته كثيرا من الكلمات والجمل التي ينطق بها المحيطون به، ويفهم مدلولها دون أن يستطيع محاكاتها.

– المرحلة الثالثة: هي مرحلة التقليد اللغوي، وتبدأ في أواخر السنة الأولى، وتنتهي في السنة السادسة ففي هذه المرحلة يبلغ الطفل ميله إلى محاكاة الكلمات وقدرته على سرعة تقليدها أقصى ما يمكن أن يبلغه، وأنّه لذلك يستطيع أن يتعلّم بسهولة أيّ لغة أجنبية إذا أتيح له الاختلاط بأهلها، دون أن يكلّفه ذلك مجهودا يذكر.

– المرحلة الرابعة: تبدأ من السنة السادسة ففي هذه المرحلة تستقرّ لغة الطفل، وتتمكّن من لسانه أساليبها الصوتية، وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية، وفي هذه المرحلة يشعر الطفل بصعوبة كبيرة في تعلّم اللغات الأجنبية"[21] وهناك من يرى عكس ذلك حيث اكتسب الطفل اللغة الأولى بشكل جيّد يستطيع أن يكتسب لغات أجنبية بكلّ سهولة. وبناء على هذا فإنّ مرحلة اكتساب اللغة بسهولة يكون فيها الطفل مرتبطا بأسرته أكثر بحكم سنّه، فهناك لا مجال إلاّ للغة الأم ولغة الأسرة بشكل عام، أمّا المرحلة الأخيرة التي يصعب فيها تعلّم لغات أخرى بعد تمكّن لغة الأم من أخذ موقعها جيّدا لدى الطفل بمفرداتها وتراكيبها، ينتقل الطفل إلى مرحلة يطّلع فيها على لغات أجنبية، وفي هذه الحالة تكون العربية الفصحى هي الأجنبية أو اللغة الثانية كونها تختلف عن اللغة العفوية التي يستعملها في حالة الأنس، والفرق واضح بين من يتكلّم اللغة عن سليقة ومن يتكلّمها بالتعلّم.

ب– لغة الإعلام: تطوّرت صناعة الإعلام تطورا متسارع الخطى بتأثير التطوّر العلمي والتكنولوجي، ودخلت وسائل الإعلام من صحيفة وإذاعة وتلفاز كلّ منزل، وخاطبت كلّ أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم، وكلّ هؤلاء يجدون في وسائل الإعلام المختلفة ما يلائم تفكيرهم ويلبّي متطلّباتهم، ومن ثمّ صار الإعلام منبع المعرفة وأداة التوجيه والتأثير في المجتمع، وتنبع أهمية الوسيلة الإعلامية من كونها تخاطب كلّ شرائح المجتمع وفئاته إذ " تقدّم المعرفة والخبرة للمجتمع بلا فرق بين صغير وكبير ومثقف وغير مثقف، وبقطع النظر إلى انتماءاتهم الاجتماعية والمهنية والحرفية"[(22)] ويعتمد الإعلام على اللغة أساسا في مخاطبة الجمهور، وتضاف الصورة إلى اللغة في بعض الوسائل الإعلامية كالتلفاز، لكن اللغة هي أداة التواصل الأولى، لذا فإنّ اللغة تتأثّر أيّما تأثّر بالعملية الإعلامية، فقد تزداد رقيا وحضارة وقد تنحدر إلى لغة السوق والأميّين، وهي في الحالتين سوف تنشر وتتكرّس في أوساط المجتمع، وكلّما ارتفعت لغة الإعلام ارتفعت لغة المجتمع وبانحطاطها تنحطّ لغته.

ج– الروضة: تعدّ الروضة في الآونة الأخيرة الحلقة الأولى التي يحتكّ بها الطفل بعد الأسرة، وهي مؤسسة تعليمية يلجأ إليه الأولياء من أجل تعويد أطفالهم على سلوكات لغوية وثقافية قبل أن يوجّههم إلى المدرسة، وهذه المرحلة مهمة جدّا في اكتساب الطفل للغة لما له من استعدادات فطرية لهذا الغرض، لكن اللغة المستعملة في أغلب هذه الرياض هي العامية أو لغة أجنبية كالفرنسية، واللغة العربية الفصحى غائبة فيها، فالطفل اكتسب اللغة العامية في أسرته كلغة أولى لا إعراب فيها ولا تصريف يخضع لقاعدة ثم ينتقل إلى الروضة حيث يجد المربيات غير مؤهلات لتلك المهنة يستعملن لغة هجينة "

فالطفل يكون مزوّدا بنسق لغوي خليط قبل دخوله المدرسة: عربية دارجة أو أمازيغية، فإذا دخل إلى الحضانة فإنّه يواجه لغة فرنسية مخلوطة بالعامية أو الأمازيغية ثم ينتقل إلى المدرسة يجد لغة جديدة وهي العربية الفصحى"[23] هنا يظهر جليا أنّ الطفل الذي ينمو وينضج لغويا في بيئة محاطة بالعامية من كلّ جانب يصعب عليه أن يتقيد بالإعراب في طوره التعليمي لأنّه يصادف لغة أخرى غير اللغة التي تعوّد على سماعها والنطق بها، فكلّ ذلك يؤثّر سلبا في العملية التعلمية واكتساب الطفل اللغة .

د_ لغة المدرسة: للمدرسة دور في اكتساب الطفل اللغة، لكن هذا موقوف على أمرين على الأقل: أحدهما المعلّم والآخر المقرّرات المدرسية الرسمية.

فالمعلّم قطب العملية التعليمية في مراحل التعليم الأولى بالمدرسة، ولهذا يمكن تصنيف المعلّمين إلى موفّق وغير موفّق، ويرى (حسن جمعة) أنّه لا بدّ من تدعيم المعلّم وإعداده فيقول: "تأهيل المعلّم ضرورة ملحّة للقيام بواجبه ومسؤوليته نحو نفسه وطلبته"[24] فإذا اكتسب المعلّم رصيدا لغويا كافيا وعرف كيف يحبّب للتلميذ اللغة العربية الفصحى وأحسن تفعيل التلاميذ في القسم بإعطاء الفرص للممارسة الشفوية جعل ذلك الطفل لا ينفر من اللغة العربية الفصحى، لأنّها ليست قدرة بل هي عقدة في المقام الأوّل، وفي هذا الصدد يقول (أحمد مختار عمر): " أوّل مشكلة التي يعاني منها أستاذ اللغة العربية هي عدم إفساح المجال أمامه لتدريب التلاميذ وتعويدهم على استخدام اللغة الفصيحة تعبيرا وقراءة وتلخيصا بطريقة سليمة"[25] فالطرائق التي ينتهجها المعلّمون، كما يراها (محمد عبد الواحد حجازي) عقيمة ويعبّر عن ذلك قائلا: "ولذلك كلّه نتيجة واحدة هي أنّ المدرّس في عمله ينتهج طرقا عقيمة الأفق فاسدة تربويا ممّا ينفّر التلميذ من الإقبال على اللغة"[26] فهو يحمّل المعلّم مسؤولية الضعف اللغوي لأسباب ذكر منها اتّباع المعلّمين طريقة التحفيظ والتلقين، على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقا حقيقيا للقاعدة اللغوية، وتمكينا من اكتساب الملكة والعادة على ممارسة اللغة بطلاقة بصرف النظر إلى توظيف المعلّمين للعاميات والألفاظ الأجنبية في قاعة الدرس رغبة في في تبسيط وتسهيل العملية التعليمية، فللثنائية أثر سلبي في عملية التعلّم ، خاصة إذا كان المعلّم لا يعرف العلاقة بين الفصحى و العامية، لأنّ معرفة المعلّم لهذه العلاقة تساعده كثيرا كما تساعد المتعلّم أيضا ، و تساعد سير عملية التعليم سيرا حسنا، و ذلك مشروط بمدى استيعاب وفقه المعلّم للعامية و خصائصها، والفصحى وحقيقتها و قدرته على التمييز بين الفصيح و غير الفصيح منها، إذ يجب على المعلّم أن يكون كثير الاطلاع و الاستيعاب لمثل هذه الظواهر اللغوية (العامية وأصلها الفصيح) بالإضافة إلى جهل المعلم أنّ للغة العربية مستويين في الأداء (المأنوس و المنقبض) فالمعلم الذي يمنع كلّ تخفيف قد نطقت به العرب و قرئ به القرآن جهلا منه يُسهم في إقصاء الفصحى من هذه الحالات الخطابية، و المدرسة لا تعلّم الأداء المنطوق المسترسل بل و لا يعلمه المعلّمون لأنهم أيقنوا أنّ للعربية نوعا واحدا من الأداء وهو الذي يعلّمونه لتلاميذهم و صار كل تخفيف خطأ عند المعلّمين و ذلك يترك نظرة للتلميذ تتمثل في صعوبة العربية و تعقّد قواعدها و تولّد نفورا من تعلّمها[27] .

وأمّا من جهة المقرّرات الرسمية، فهي لا تثير انتباه التلميذ ولا تربي فيه الإحساس بثراء لغته العربية الفصحى حتى يُقبل على تعلّمها، بل تنفّره منها، وهذه الفكرة جلية في كلام (أحمد محمد المعتوق) حين قال: "مناهج تعليم اللغة العربية ومقرراتها في المجتمع العربي بنحو عام لا تشدّ الناشئة إلى ما ينمّي ملكاتهم اللغوية بالقدر الكافي، ولا تربّي فيهم الإحساس بثراء لغتهم الفصحى وجمالها أو تشجعهم على الانجذاب الطوعي لما يمكن أن يرقّي سليقتهم وحسّهم اللغوي"[(28)] فمناهج تعليم اللغة العربية لا تسهم إسهاما فعّالا في تربية السلائق اللغوية للناشئة، بل تشجّع على تعلّم اللغات الأجنبية والتعلّق بها كونها لغة العلم والتكنولوجيا.

أمّا النشاطات اللغوية المدرسية التي تتمثل في المسرح والصحافة والإذاعة المدّرسيتين، فهي وسائل متكاملة تعمل على أن يمارس التلميذ اللغة تفكيرا وكتابة ونطقا بطريقة سليمة، لكن ما يلحظ في المدارس أنّها تكاد تخلو من هذه النشاطات وإن وجدت في بعض المؤسسات، هذا من جهة ومن جهة أخرى النقائص التي تتميّز بها في حال وجودها، فمثال ذلك المسرح المدرسي من حيث اللغة نجد أنّه طغت عليه العامية، فالمسرحيات أو البرامج التمثيلية للأطفال التي تبثت في التلفزيون تستخدم أحيانا اللغة العربية الفصحى بما يفوق مستوى التلميذ، وأحيانا أخرى تنزل بمستوى اللغة إلى درجة العامية، فهو في حالته الراهنة لا يمكنه أن يرتقي بلغة التلميذ.

وكذلك الصحافة المدرسية هي ميدان يتدرب فيه التلميذ على التعبير عن خياله وطموحه وأفكاره، لكن هذا المجال غائب عن معظم المدارس، حتى وإن كان مبرمجا، فالمدرّسون لا يولون له أيّ اهتمام، فالصحافة المدرسية تعطي التلميذ فرصة التدريب على الكتابة والقدرة على التعبير الشفوي الذي يمثّل الممارسة الفعلية للّغة، فهو عمل مثمر لأنّه يحرّر التلميذ من الانغلاق داخل المقررات المدرسية.

والشيء نفسه بالنسبة للإذاعة المدرسية إذ هي المنبر الذي يكسب التلميذ الشجاعة في مواجهة الجمهور وذلك يقتضي تنمية ذخيرته اللفظية والأسلوبية، لكن أهميتها لا نجدها على أرض الواقع وذلك لغياب كلّ هذه المجالات، حيث يجد التلميذ نفسه محررا من قيود المواد المقرّرة، وتتيح له فرصة التعبير والترويح عن النفس حيث "يشعر التلميذ بحيوية اللغة ويدرك فعاليتها وتبين له وظائفها الحقيقية، إذ يتجه إلى تعلّمها بجدّ وحرص ويسعى سعيا متواصلا لتطوير مهاراته فيها وإثراء حصيلته من مفردات وصيغتها"[29] تلك صورة مجملة لظاهرة الضعف اللغوي في الوسط المدرسي، ويمكن أن نذكر أسباب أخرى نفسية يعاني منها الناطقون بلغة الضاد، سواء معلّم أو متعلّم إذ يشعرون بقصر هذه اللغة، ولا يمكن أن يعبّروا بها في مختلف المجالات، والإحساس بالعجز من استخدامها بمرونة ومهارة كافية وذلك ما يؤدي بهم إلى اللجوء إلى اللغات الأجنبية والعاميات لسهولة استعمالها.

حين يدرس التلميذ قواعد اللغة العربية يفهم القاعدة ويعرف مواطن الرفع والنصب لكن مجال تطبيق هذه القاعد ضيّق جدّا، إذا نظرنا إلى الحجم الساعي المخصّص هو غير كاف للشرح وللتطبيق، ومجال استعماله للقاعدة غير وارد أصلا، لأنّه في القسم يتواصل مع زملائه بالعامية، ويخرج للراحة يتكلّم بالعامية وحين يصل إلى البيت يتحدث بالعامية، ربما يشاهد برنامجا ما واللغة المستعملة فيه هي العامية ، فالتلميذ لا يفكر في القاعدة النحوية أو في الإعراب إلاّ بعد دخوله القسم إذا لم يكن المعلّم قد أطلق العنان للغته العفوية وهي العامية، وللتخلّص من الضعف اللغوي لابدّ من اتخاذ تدابير محدّدة تهدف إلى غرس الفصحى بمستوييها (الإجلالي والاسترسالي) في الأجيال الصاعدة وعلى المعلّم أن يكون ذا علم بخصائص هذا المستوى اللغوي الذي استعمله العرب زمان الفصاحة في التخاطب اليومي ولم يتحرجوا منه، من جهة أخرى توسيع دائرة التعليم في أوساط المجتمع وذلك ابتداء بالأسرة بدعيم محو الأمّية، وتشجيع تعليم اللغة العربية الميسّرة الصحيحة للأمّهات خاصة، والمبادرة بإصلاح التعليم ووسائل الإعلام (المكتوبة، والسميعة، والسمعية البصرية) وبشكل سريع وجدّي.

الخاتمة: يعتبر موضوع تعليم اللغة من أهم القضايا التربوية المعاصرة، فهو نشاط متعدد الأقطاب؛ فيه عالم المتعلّم المركب وعالم المعلّم الذي لا يمكن أن يُنظر إليه أنّه مجرد ناقل للمعرفة اللغوية، لهذا يستدعي هذا الموضوع الاستفادة من حقول معرفية عديدة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلّم والدراسات السوسيولسانية، لكلّ منها مجال دراسته لتسهيل تعليم اللغة . فتعليمية اللغة العربية الفصحى تختلف بعض الشيء عن تعليمية اللغات الأخرى كون الطفل العربي ينشأ في بيئة اجتماعية

ترفده بمعجم لغوي ونماذج تعبيرية – التي عليها يكون القياس والنسج– تختلف كثيرا عن اللغة المراد تعلّمها، وذلك ما يشكّل عوائق ديداكتيكية تحول دون تحصيل الملكة اللغوية عند المتعلّم العربي.

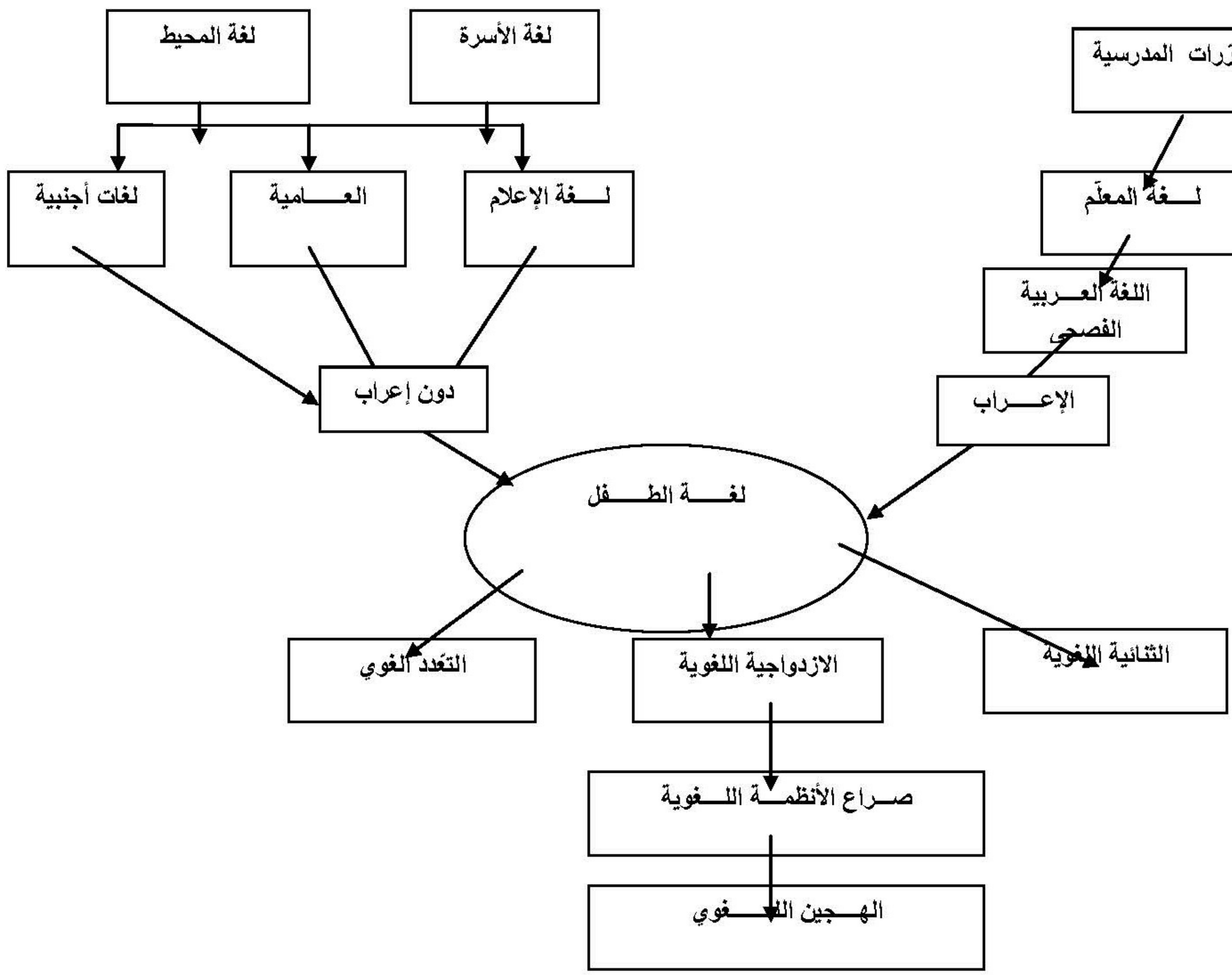
مهما كان المنهج المعتمد في التدريس، ومهما كانت الطريقة المستخدمة في تعليم قواعد اللغة العربية، وحتى إن كان التركيز على تأمين العوامل المساعدة على تحصيل المهارات اللغوية تبقى النتيجة نسبية كون الطفل العربي يعيش التداخل اللغوي بين المستوى العامي و المستوى الفصيح، أضف إلى ذلك غياب الغاية الأساس من دراسة النحو العربي، حيث تقتصر عملية التلقين على سرد المعلومات ثم العرض والاستظهار أو على التطبيق الشكلي لقوانين اللغة، وإذا نظرنا إلى الوقت المخصص لمادة الصرف والنحو في الأسبوع نجده قليلا جدّا ، ومعلّمو المواد الأخرى لا يولون الاهتمام للغة التدريس حيث يستعملون العامية لتيسير الفهم، فتكوين المهارات يستلزم المران والممارسة، لأنّ اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أيّة عادة أخرى، وهذه العادات تكتسب بالتعليم والتدريب الواعي المنظّم وبالممارسة المستمرة، وإذا قلت العادة لا ينفي ذلك إهمال دور العقل والإدراك.

فالعامل النفسي أي ما يحفّز المتعلّم والعامل الاجتماعي (المحيط اللغوي للطفل) وكذا طرائق التعليم كلّها عوامل حالت دون تحصيل الملكة اللغوية لدى الطفل العربي .

ومن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث :

- أنّ الطفل يتعلم العامية كلغة أولى واللغة العربية الفصحى يتعلّمها في المدرسة كلغة ثانية.
- طريقة تعليم اللغة العربية لم ترق إلى المستوى المنشود، حيث لا تعطى فرصة للتلميذ لأن يتمرّن على الاستعمال اللغوي السليم.
- الملكة اللغوية تعليم وممارسة ، فغياب الممارسة اللغوية للمتعلم صار ما يتلقاه في المدرسة غير وظيفي.
- تتأثر لغة الطفل أيّما تأثر بمختلف الاستعمالات اللغوية المحيطة به في الأسرة والشارع والمدرسة.
- للمعلّم دور فعّال في تحبيب اللغة العربية الفصحى للمتعلّمين .
- اختلاف المستوى العامي عن المستوى الفصيح يعرقل تعليمية اللغة العربية الفصحى.
- تحسين العملية التعليمية وبالتالي الاستعمال اللغوي مرهون بالتقريب بين المستويين اللغويين العامي والفصيح.

رسم توضيحي لواقع استعمال اللغة العربية عند الطفل:



الإحالات:

[1]- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دط. القاهرة: دت، دار نهضة مصر، ص 172.

[2]- عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دط. الجزائر: 2007، عالم الكتب الحديث، ص 103.

[3]- صالح بلعيد "التهجين اللغوي: المخاطر والحلول" مجلّة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد خاص باليوم الدراسي، ص 19.

[4]– كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخّل العامية في الأسرة لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة جامعية، الجزائر: 2002، ص 12.

[5]– المرجع نفسه، ص 70.

[6]– خالد عبد السلام،اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة، الطبعة الأولى، الجزائر،2016، دار التنوير، ص31.

[7]– المرجع نفسه نقلا عن نايف خرما ، ص 98

[8]– حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، الإسكندرية، 2002، دار المعرفة الجامعية ، ص 120

[9]– خالد عبد السلام ، اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة ، نقلا عن عبد السلام ، دت ، ص 289–290.

[10]– المرجع نفسه ، ص 290.

[11]– صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس اللغوي ، ط3، عمان: 1997 ، دار المسيرة ، ص 164.

[12]– ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، دط، الكويت : 1986، سلسلة عالم المعرفة، ص 107.

[13]– ينظر: خاد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر :2012، ص 155.

[14]– صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر،مجلة اللغة الأم، الجزائر:2004، ص 99.

[15]– ينظر:خالد عبد السلام، دور اللغة الم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر : 212 ,ص 156 .

[16]– سامي محمد ملحم، علم نفس النمو. دور حياة الإنسان، ط1، الأردن : 2005، دار الفكر، ص 149.

[17] – ينظر :أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 95.

[18] . ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، الجزائر :2004، ص 102.

[19]ـ محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، ص 109.

[20] ـ حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، د.ط، الجزائر :2003، دار القصبة للنشر، ص 74.

[21]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان، دط. القاهرة: 1971، مكتبة غريب، ص 157–158.

[22]–كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دط، القاهرة، دار غريب، 1999، ص111.

[23] _ صالح بلعيد،مقاربات منهجية، دط،الجزائر:2004،دار هومه،ص58.

[24]– حسن جمعة، اللغة العربية: إرث وارتقاء حياة، دط. دمشق: 2008، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، ص 96.

[25]– أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ط2. القاهرة: 1998، عالم الكتب، ص 36.

[26]– محمد عبد الواحد حجازي، الثقافة العربية ومستقبل الحضارة، ط1. الإسكندرية: دت، دار الوفاء، ص 43.

[27]–ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير " مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، 1990، العدد66.

[28]– أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة "دراسة في قضية اللغة العربية الفصحى" ط1، دار البيضاء:2005، المركز الثقافي العربي، ص178.

[29]- أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة (دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى)، ص180.

المراجع:

1. **علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دط. القاهرة: دت، دار نهضة مصر.**
2. **عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دط. الجزائر: 2007، عالم الكتب الحديث.**
3. **صالح بلعيد "التهجين اللغوي: المخاطر والحلول" مجلّة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر: 2010، المجلس الأعلى للغة العربية.**
4. **كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخّل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة جامعية، الجزائر: 2002.**
5. **علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان، دط. القاهرة: 1971، مكتبة غريب.**
6. **–كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دط، القاهرة، دار غريب، 1999.**
7. **أحمد كشك، اللغة والكلام (أبحاث في التداخل والتقريب)، دط. القاهرة: 1995 دار غريب.**
8. **كمال بشير، اللّغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دط. القاهرة: 1999 دار غريب.**
9. **_ صالح بلعيد،مقاربات منهجية، دط،الجزائر:2004،دار هومه.**
10. **حسن جمعة، اللغة العربية: إرث وارتقاء حياة، دط. دمشق: 2008، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب.**

11.أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ط2. القاهرة: 1998، عالم الكتب.

12.محمد عبد الواحد حجازي، الثقافة العربية ومستقبل الحضارة، ط1. الإسكندرية: دت، دار الوفاء،.

13.أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة (دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى).

14.نهاد الموسى، ثنائيات في قضايا اللغة العربية.

15.عبد الرحمان حاج صالح،"اللغة العربية بين المشافهة والتحرير.

16.خالد عبد السلام،اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة، الطبعة الأولى، الجزائر،2016، دار التنوير للنشر.

17.حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، الإسكندرية، 2002، دار المعرفة الجامعية .

18.خالد عبد السلام ، اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل الدراسة ، نقلا عن عبد السلام ، دت.

19.المرجع نفسه ، نقلا عن عبد الغفار ، دت.

20.صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس اللغوي ، الطبعة الثالثة ، عمان ، 1997 ، دار المسيرة.

21.ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، دط، الكويت : 1986، سلسلة عالم المعرفة.

22.ينظر: خاد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر.

23.صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر,مجلة اللغة الأم، الجزائر:2004.

24.ينظر:خالد عبد السلام، دور اللغة الم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر.

25.سامي محمد ملحم، علم نفس النمو. دور حياة الإنسان، ط1، الأردن : 2005، دار الفكر.

26.ينظر :أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات.

27.ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، الجزائر 2004.

28.ـ محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع.

29.ـ حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، د.ط، الجزائر :2003، دار القصبة للنشر.

اللّغة التّخصّصية والمصطلحيّة:

إشكالات، ومقاربات، واجراءات

فضيلة ختو

طالبة دكتوراه

جامعة أحمد بن بلة-وهران1-

الملخص:

شهد العالم في السّنوات الأخيرة تطورا علميّ اوتقنيّا مذهلا في شتى مجالات العلوم والمعرفة، صحبه ظهور عدد هائل من المصطلحات العلميّة الّتي تعبّر عن مضامين العلوم بمختلف أنواعها وتخصّصها، وقد نتج عن ذلك ظهور لغات التّخصّص أواللّغات المتخصّصة الّتي توظّف قصد نقل معارف خاصة معتمدة في ذلك آليات منها الاقتراض اللّغوي كوسيلة لسد الخانات المعجميّة الفارغة فيتخصّص معين في خضم علم جديد هو "علم المصطلح" الّتي تعدّ اللغة التخصّصية جزءا مهما منه ارتبطت بعلوم كثيرة منها المعجميّات وخاصة الصّناعة المعجميّة المتخصّصة.

الكلمات المفاتيح: لغات التّخصص، المصطلح، علم المصطلح، الاقتراض، الصّناعة المعجميّة المتخصّصة.

Abstract :

In recentyears,the world has witnessed a remarkablescientific and technicaldevelopment in variousfields of science and knowledgewhichisaccompanied by the emergence of a large number of slang termsthat express the contents of differents types of science.

This has resulted in the emergence of language of specializedthat has been employed in order to trasfer a specializedknowledgerelying on mechanisms, includinglinguisticborrowing as a mean of filingemptylexiconcells in a particular discipline in the midst of a new science whichis «**The Terminology** »wher the specializedlanguageconsidered as an important part of itthat has been associatedwithmany sciences , includinglexicons, especially the specializedlexiconindustry.

Key words: Languages for specialization ,term,terminology,borrowing, specializedlexiconindustry.

تمهيد:

في ظل الثّورة المعرفيّة والسّيل المعلوماتي المتدفّق في وقتنا الحاضر، والتّنوع الكبير في ميادين التّخصصات المعرفيّة والعلميّة والتّطور العلمي والتّقني الّذي يشهده العالم مؤخرا والّذي شمل شتى مجالات الحياة فقد صحب ذلك ظهور عدد هائل من المصطلحات العلميّة والتّقنية الّتي جاءت للتّعبير عن مضامين ومحتويات العلوم بمختلف تخصّصاتها والّذي نتج

عنه أو تمخضت عنه لغات التّخصص؛التي وظّفت قصد نقل معارف خاصة اختلفت باختلاف العلوم والنّشاطات الانسانيّة والتي أصبح البحث فيها أمرا ضروريا في خضم علم المصطلح والتّشديد على الدّور الاستراتيجي للغات التّخصص في إطار تخطيط لغويّ ناجح للحصول على المعلومات في جميع المجالات التي ترتبط بها.

فماذا يقصد بلغات التّخصص؟ وما أهمية المصطلح في لغات التّخصص ؟

لغات التّخصص أو اللّغة المتخصّصة تعبير عام يراد به تعيين اللّغات المستعملة في مواقف تواصليّة كتابيّة أو شفويّة متخصّصة؛ فهي ترتبط بالمعرفة المتخصّصة أيًّا كان نوعها وذات مفاهيم دقيقة، فهي لا تختلف كثيرا عن لغة التّواصل اليوميّ إلاّ من حيث أنّها تؤدي وظيفة رئيسة وهي تبليغ المعارف المتخصّصة كونها تحوي كمّاً معتبرا من المصطلحات انتقلت من "المستوى المعجمي إلى المستوى الاصطلاحي لتكتسب بذلك معنا خاصا لا يستعمل إلا في مجاله العلميّ المعروف"[(1)]؛ فخرجت بذلك من إطار اللغة العامة المتداولة إلى إطار أضيق هو مجال التّخصص.

وظهرت بناء على ذلك دراسات لغويّة أخرى تناولت هذه الوحدات اللغويّة المتخصّصة في معاجم متخصّصة عرفت بالمعاجم المتخصّصة–سنتطرق إليه في مبحث لاحق– باعتبارها تمثّل واقعا لغويّا محدودا من حيث الجماعة المتخصّصة الّتي توظّفه وتسعى جهودهم إلى الخوض في مجال لغات التّخصص مركزين اهتمامهم على المصطلح بشكل خاص الّذي يعد بؤرة ومسؤولا أولا في تحديد لغات التّخصص وتحديد درجة تخصّصها والعلامة المميّزة لها.

1/ لغات التّخصص والمصطلح قراءة في المفهوم:

فكما هو معروف عند اللّغويين من أنّ الاستعمال اللّغوي نوعان: استعمال عام ويقصد به اللغة اليوميّة أو شيوع وحداته اللّغوية بين متكلمي لغة ما، وهناك استعمال خاص للّغة يختلف بحسب توظيف اللّغة في الآداب بأنواعها، وفي البحوث المتخصّصة في ميادين مختلفة فيكون بذلك استعمال اللغة استعمالا خاصا.

فلقد ازدادت الحاجة في الوقت الراهن إلى مصطلحات بشتى فروعها واتّجاهاتها باعتبارها مفاتيح العلوم، وأصبح لكل مجال وعلم مصطلحات وعبارات خاصة تحقّق تجاوبا وتواصلا أكبر في المنظومة الكلاميّة، كما يتّسع مجال هذه المفردات العلميّة ويصبح أكثر تخصّصا كلما لجأ أهل الاختصاص إلى استحداث وخلق مفردات وألفاظ تعبر عن احتياجاتهم، الأمر الّذي تمخّض ونتج عن كثرة الاستعمالات المتعدّدة للّغة وتنوّع ميادين التّخصصات المعرفيّة والعلميّة ظهور لغات التّخصص الّتي تعبر عن معرفة متخصّصة في حقل من حقول المعرفة العلميّة.

أ/ تعريف لغة التّخصص:

إنّ تحديد لغة التّخصص ليس بالأمر الهيّن نظرا لعدم وضوح الحدود الفاصلة بين متخصّص وغير متخصّص بشكل جليّ، وقد اشتغل في هذا المجال المعرفي عدد من الباحثين وارتبط اسمهم بهذا الميدان وهم بيار لورا، غاليسون، وساجير.

جاء في تعريف بيار لورا(Pierre Lerat) لمفهوم لغة التّخصص بأنّها:

« C'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisée… »[(2)]

فإذا ترجمنا تعريف بيار لورا للّغة المتخصّصة فإننا نجده قد عرفها بأنّها لغة طبيعية وتعد وسيلة للتّعبير عن معارف متخصّصة مؤكّدا بذلك على طابعها البراغماتي.

كما نجده في موضع آخر قد أضاف قائلا:

« L'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées.... »[3].

فلغة التخّصص نظام لغوي فرعي متخصّص بجماعة لسانيّة متخصصة-كما عرفها جون ديبوا في قاموسه لاروس- أي أنّ لغة التّخصص أو اللّغة الخاصة« هو التّلون الذي لا يستعمل إلاّ من قبل أفراد أو جماعات فرعيّة موضوعة في ظروف خاصة»[4]؛ ولا يعني ذلك ارتباطها فقط بالمجتمعات المفترض أنّها بسيطة أو غير ذلك وإنّما هي اللّغات المستعملة في حقل معرفي معين لا يفهمها إلاّ المتخصّص في ذلك المجال.

أمّا إذا عدنا إلى مؤلّفات علماء المصطلحية فإنّنا نجدها تتّفق على تعريف اللّغة الخاصة بأنّها: «جملة الوسائل اللغويّة المستعملة في حقل موضوعي محدّد لتأمين الاتّصال في هذا الحقل مثل الفيزياء أو لغة الكيمياء والطب»[5].

ويعني ذلك أنّ لكلّ مجال أو حقل علمي لغته الخاصة الّتي تحقق تواصلا واتّصالا لغويّا كان أم شفوي لا يتم إلاّ من خلال مصطلحاتها الّتي توجّه المجامع اللغويّة والعلميّة في الوطن العربي« عناية خاصة إلى المصطلحات العلميّة والتّقنيّة وتعريبها ونشرها في المجلاّت التي تصدر عنها، وفي مقدمة هذه المؤسسات مجمع اللغة العربية بالقاهرة، والمجمع العلمي العراقي ببغداد، ومجمع اللغة العربية بدمشق، ومجمع اللغة العربية بعمان، وأكاديمية المملكة المغربية بالرباط، ويضطلع مكتب تنسيق التّعريب بالرباط بتنسيق المصطلحات الّتي تضعها تلك المؤسسات وتوحيدها في مؤتمرات التّعريب التي يعقدها بصورة دورية»[6].

فلقد اهتم اللغويون العرب منذ القديم بالدّراسات المصطلحيّة وأولوها عناية واهتماما كبيرين خاصة بعد تشعّب العلوم وكثرة التّخصصات، ويكثر الحديث عنها خاصة في ميدان لغات التّخصص.

أمّا عن خصائص لغات التّخصص فقد صنّفت ماريا تيريزا كابري ثلاثة أقسام لها: خصائص براغماتيّة، خصائص وظيفيّة، خصائص لغويّة[7].

1/ الخصائص البراغماتيّة: وهي الخصائص المتعلّقة بالمستعملين وحالات الاتّصال، وظائف الاتّصال، وتنقسم هذه الخصائص بدورها إلى ثلاثة أصناف: المستعملون فكلما تعلق الأمر بلغة متخصّصة كان عدد مستعمليها محدودا أي أنّ مستعملي لغة التخصّص هم فئة محدودة من المجتمع اللّغوي.

أمّا عن وظائف الاتّصال فهي الوظائف الّتي تحملها لغات التّخصص؛ وهي وظائف إعلامية من الدرجة الأولى.

وثالثا حالات الاتّصال: وهي الحالات الشّكلية من النّوع المهني والّتي تتفاعل معها لغات التّخصص.

2/الخصائص الوظيفيّة: إنّ الوظيفة الرئيسيّة للغات التخصّص هي إيصال وتبليغ المعلومات، فهي تستغل مصطلحاتها في تسمية مفاهيم مجال معين، وتظهر هذه الوظيفة جليا في النّصوص العلميّة والتّقنية أكثر مما تظهر في القطاعات المهنيّة كالإدارةوغيرها.

3/ الخصائص اللغويّة: تتميّز نصوص التخصّص بمميّزات تجعلها تختلف عن نصوص أخرى فمثلا نجدها تميل إلى الاختصار، وتتفادى التّكرار، والابتعاد عن الغموض.

ب/ تعريف المصطلح:

لقد اتّفق العلماء والمهتمون بالمصطلح على ضرورة وجود مشاركة أو مشابهة بين المدلول اللغوي والمدلول الاصطلاحي شرط أن لا تقرن المعاني العلميّة لمصطلح منفرد بأكثر من لفظة اصطلاحيّة واحدة، ويبدو ذلك جليّا في معاجم عربيّة كثيرة ألّفها كل من ابن منظور والجوهري والزبيدي والفيروز أبادي وغيرهم كثير.

جاء في لسان العرب مادة(صلح):« الصلح:تصالح القوم بينهم، والصلح:السّلم، وصالحو وأصلحوا وتصالحوواصّالحو...»[8].

وجاء في المعجم الوسيط في تعريف المصطلح:«اتّفاق طائفة على شيء مخصوص ولكل علم اصطلاحاته»[9].

كما يعرّف بأنّه:« كلمة تعبّر عن مفهوم خاص وفي مجال محدّد»[10].

فإذا حاولنا التعمّق في هذا التّعريف فإنّه يتّضح لنا أنّ المصطلح يختلف عن باقي ألفاظ اللغة العامة بتميّزه بأحادية الدلالة في مجال خاص أو في مجال التّخصص، فيصبح بذلك له سمته المميّزة الّتي تمنع وجود التّرادف والالتباس الّذي ينتج عن تعدّد المعاني ونحن اليوم نعيش فوضى مصطلحية.

وعليه فالمصطلح« كلمة لها في اللّغة المتخصّصة معنى محدّد وصيغة محدّدة، وعندما يظهر في اللّغة العادية يشعر المرء أنّ هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدّد»[11]، وهو ما يظهر شدّة ارتباط المصطلح باللّغة الخاصة؛ فكما جاء في كتاب أحمد مطلوب "مفاتيح العلوم" أنّ:« الأساس في المصطلح أن يتّفق عليه اثنان أو أكثر، وأن يستعمل في علم أو فنّ بعينه ليكون واضح الدلالة مؤديا المعنى الذي يريده الواضعون»[12].

فلكل علم من العلوم لغته الخاصة ومصطلحاته الكاشفة فلكلّ جديد قديم أحدثه، ولكلّ قديم جديدا ثبّت وجوده، فعلى حد تعبير الخواريزمي من أنّ مفاتيح العلوم مصطلحاتها فإنّ جهل مصطلحات علم معين ومدلولاتها يؤدي بالدّرجة الأولى إلى عدم فهم العلاقات الواردة بين وحدات هذا العلم، ذلك أنّ المصطلحات تعدّ ثمار العلم القائم بذاته وتعود عليه، وبذلك فإنّ« المصطلح خاضع للتّخصيص ولا يتحدّد إلاّ في إطاره»[13].

وعليه فمعرفة اللّغة التّخصصية يقتضي بالضرورة تحديد مصطلحاتها الّتي تشكّل دعامة كل العلوم، ويشكّل المصطلح عصبها بحيث يجلّي العلاقة بينه وبين اللغّة المتخصّصة.وإذا ما رجعنا إلى تعريف الاصطلاح الذي ورد في المعجم الوسيط بمعنى:« اتّفاق طائفة على شيء مخصوص»[14]، فإنّ المقصود بالاتّفاق هنا اتفاق جماعة مخصوصة بعلم من العلوم على إعطاء كلمة ما معنى جديدا فيسمى ذلك اللفظ المتّفق عليه مصطلحا، ويستخلص من خلال هذا التّحديد ارتباط المصطلح باللّغة المتخصصة، ويدلل ذلك أيضا التعريف الآتي:« المصطلح كلمة أو مجموعة من الكلمات من لغة متخصّصة (علمية أو تقنيّة...) موروثا أو مقترضا يستخدم للتعبير عن المفاهيم وليدل على أشياء ماديّة محدّدة»[15].

فالمصطلح كلمات متّفق على استخدامها بين أصحاب التّخصص الواحد ويختلف مصدرها إلاّ أنّها تتّفق في معناها داخل مجال التخصص، ذلك أنّ« المصطلح لغة خاصة يستخلص من لغة عامة يطلق لمناسبة بين اللفظ والمعنى، كالارتباط بينه وبين اللغة حقيقة أو مجازا، أو لغير مناسبة...»[16] دون أن يفقد علاقته بالتّخصص، ذلك أنّ المصطلح يرتبط ارتباطا وثيقا باللّغة المتخصّصة، فهو سيّد الموقف فيها ووحدة من وحدات لغة العلم، وهذا ما يؤكّده محمد الديداوي بقوله:« الاصطلاح في اللغة المتخصّصة في منتهى الأهمية ، وتصلح المصطلحات لمايلي:

–تنظيم المعرفة على أساس العلاقات بين المفاهيم،

–نقل المعرفة والمهارات والتكنولوجيا.

-صياغة ونشر المعلومات العلميّة والتّقنية.

-ترجمة النصوص العلميّة والتّقنية.

-استخلاص وإيجاز المعلومات العلميّة والتّقنية»[17].

وما يدلّل ذلك أيضا المكانة الّتي احتلّها علم المصطلح بين أفرع علم اللّغة التّطبيقي؛ هذا العلم الذي يتناول الأسس العلميّة لوضع المصطلحات وتوحيدها« وكان فوستر E/Wuster قد حدّد في القرن العشرين موضع علم المصطلح بين فروع المعرفة، بأنّه يربط علم اللغة بالمنطق وبعلم الوجود، وبعلم المعلومات، وبفروع العلم المختلفة»[18]، وتشكّل اللّغة التّخصصّية جزءا من علم المصطلح.

وقد تنبّه كل من اللغويين العرب والغرب إلى أهمية هذا العلم فأعطوه الأهمية القصوى في دراستهم وبحوثهم ونظرة في تاريخ تطوّر لغتنا تكشف ذلك جليا.

2/الاقتراض اللغوي وعلاقته باللّغة المتخصّصة:

إنّ إدراك الحاجة إلى مصطلحاتجديدة، واقتراضها من اللّغات والثّقافات والحضارات المجاورة أمر عرفته العربية منذ القديم، ذلك أنّ اللّغات السّامية تحكمها سنن التّأثر والتّأثير فكان ذلك سببا في تطور دلالات المصطلحات وتغيرها.

فاللغة العربية لغة علم وحضارة مثلها مثل اللغات السّامية الأخرى، غير أنّه ومع ظهور فجر الاسلام ظهرت نقلة كبيرة في حياة العرب والعربيّة جعلتها تواجه مقتضيات فكريّة وحضاريّة جديدة دفعت العرب إلى فتح عقولهم وعيونهم على معارف نظريّة وتطبيقيّة، غير أنّ العربيّة واجهت تدفقا كبيرا من المعارف والعلوم لم تكن مهّدة لمواجهتها لافتقارها حينئذ لغويّا تواجه به السّيل الجديد، فوجدت نفسها أمام الأصالة او الاقتراض لتغطيّة العجز اللغوي لتلك المصطلحات الوافدة إليها من حضارات وثقافات الأمم الأخرى، وأصبحت بذلك اللغة العربية البوتقة الّتي انصهرت فيها ألفاظ وكلمات تلك المعارف والثّقافات غير العربيّة الأصل وفتحت طريقا آخر لنمو العربيّة عن طريق الاتّصال اللغوي بين اللّغات في نطاق ما يعرف **بالاقتراض اللغوي والمعجمي** بوجه خاص.

غير أنّ السؤال الذي يطرح هنا في خضم ظهور علم المصطلح واللغة التّخصصية هو **ماعلاقة اقتراض المصطلح باللغة التخصصية؟وما أهميته في البحث المصطلحي؟**

والاجابة عن هذا التساؤل يقتضي منّا التطرّق أولا إلى علاقة التّأثر والتّأثير بين اللّغة العربيّة واللّغات السّامية الأخرى- وسنقتصر لأن المجال لا يتّسع للإطالة- وعلاقته باللّغة المتخصصّة.

أ/التّأثير اللغوي بين العربيّة واللّغات السّامية:

إنّ الخوض في تاريخ أي لغة من اللّغات الانسانيّة ذات التّاريخ الطويل والعريق مثل اللغة العربيّة أمر يحتاج إلى كثير من الحيطة والحذر، هذه اللّغة الّتي هي أقدم اللّغات السّامية وأرسخها قدما في خصائص العائلة اللغويّة كلها،مرّت بمراحل ما بين تطوّر وتقلّب في ملتقى تيارات لغويّة أثّرت وتأثّرت وحملت بين ثناياها أريج الأسلاف الأوائل.

وتجدر الاشارة إلى أنّ اللّغة العربية والّتي هي أقدم اللّغات السامية وإن انفصلت عن اللّغات السّامية تشترك في كثير من الخصائص اللغويّة والصرفيّة والنحويّة والمعجميّة[19]، هذا التّداخل والتشارك بينهما كان له تأثير لغوي جلي في القديم وظل الأمر على هذا المنوال إلى يومنا هذا، فما من لغة يمكن لها أن تخلّص من تأثير لغة أخرى مهما حاول متكلّموها

المحافظة عليها ونحن في عصر التلاقح اللّغوي والثّقافي الّذي أصبح ضرورة حتميّة للّغة الّتي لم يعد دور المعجمي مقتصرا في حفظ اللغة في المعاجم كما كان سابقا؛ وإنّما تعدى ذلك إلى إعداد اللّغة للاستعمال؛ لأنّ اللغة وكما عرفها ابن جني أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم« والأغراض لا تنتهي، بل تتجدّد وتتولّد... وكل حدث اجتماعي لابد من تغطيته بمدلول لغوي»[20].

فلقد احتكت اللغة العربية في فترة انتشارها بلغات متعدّدة أثّرت فيها وتأثّرت بها قبل الاسلام وبعده ما نتج عنه ظاهرة الاقتراض اللغوي في اللغة العربية وظهور الألفاظ الأعجميّة والدّخيلة وإن كانت هذه الألفاظ قليلة إذا ما قيست بعد اتساع الفتوحات الاسلامية، الأمر الّذي أدى إلى استعانة العربية ببعض الألفاظ الأعجميّة لشيوعها في الاستعمال الواقعي، يقول صبحي صالح في قضية التّأثير والتّأثر بين اللغات:« إنّ تبادل التّأثير والتّأثر بين اللغات قانون اجتماعي إنساني، وإنّ اقتراض بعض اللّغات من بعض ظاهرة إنسانيّة»[21].

وما يساعد على معرفة التّأثر اللّغوي بين اللّغات هو معرفة منزلة العربيّة بين اللّغات السّامية، لبيان موقعها أثر مهم في دراسة المصطلحات المقترضة« فبقدر ما يتم تحديد ذلك الموضع تحديدا دقيقا يسهل تأثيل المفردات العربية ومعرفة أقرب النّظائر السّامية إليها فيسهل رصف كل مجموعة من المفردات في ترتيب تاريخيّ ولو تقريبيّا»[22]؛ فالعلاقات التّاريخية الّتي ربطت بين الجماعات اللغويّة النّاطقة باللّغات والاتّصال الشديد بين الشعوب أدى إلى مظاهر كثيرة منها الاقتراض المعجمي وهو مظهر من مظاهر التّأثير اللغوي بين الشعوب« وما يفسّر هذا التّأثير اللغوي المتبادل هو انتشار هذه اللّغات في مساحة جغرافية ضيّقة نسبيا شهدت انفتاحا كبيرا في العلاقات بين الشّعوب بسبب الهجرة خصوصا، فكانت المنطقة السّامية من الناحيّة اللغويّة متعدّدة اللغات»[23].

فاتّصال الشّعوب يؤدي في كثير من الأحيان إلى اتّصال اللّغات، وهذا الاتّصال بدوره يؤثّر من جهة على نوع الاتّصال بين الشعوب وعلى درجة اقتراض المصطلحات ونوعها.

2/ الاقتراض اللّغوي ظاهرة لغوية وتنمية للّغة المتخصّصة:

الاقتراض اللّغويّ وإن اختلف مضمونه وتعدّدت تعريفاته قضيّة لغويّة في المقام الأوّل، وتاريخ اللّغة العربية مرتبط ارتباطا وثيقا بتاريخ الحضارة العربيّة الاسلاميّة، ولذلك يعدّ الاقتراض اللّغوي إلى كونه قضيّة لغويّة قضيّة حضاريّة، فهو يعدّ« وسيلة من وسائل التّوليد ينشأ من ظاهرة اتّصال اللغات»[24]، وهو ظاهرة طبيعية دالة على حيويّة اللّغة وتطوّرها، ولقد اقترضت اللغة العربيّة على مرّ تاريخها الطويل مصطلحات وألفاظ كثيرة خاصة الخاصّة منها بمجال معين.

ويعرّف الاقتراض اللّغوي:« بأنّه أخذ جماعة لغويّة سمة صوتيّة أو صوتما أو بنيّة صرفيّة أو وحدة معجميّة، أو تركيبا نحويّا أو وحدة دلاليّة أو سمة لأسلوبيّة من لغة مصدر، وذلك لملء خانة فارغة، فالاقتراض اللّغوي يتّصل إذن بأنظمة اللّغة كلها»[25]

وجاء في لسان العرب« القرض، والقراضة ما سقط بالقرض ومنه قراضة الذّهب... والقرضُ ما يعطيه من المال ليقضاه... وأصل القرض ما يعطيه الرّجل، أو يفعلُه ليجازى عليه... واستقرضت من فلان أي طلبت منه قرضا»[26].

ويجمع الباحثون انطلاقا مما قيل في المعاجم أنّ الاقتراض اشتهر بالمعرّب والدّخيل، وإن اختلفت ماهية كل مصطلح عن الآخر، فلقد أضاف التّاريخ العربيّ والاسلامي إلى معنى الاقتراض أو المعرّب أبعادا كثيرة ساهمت في زيادة عموميّة مرجعيّة هذه الكلمة وغموضها، والفهم الصحيح لمعني هذا المصطلح.

وواقع اللغة العربيّة مثلها مثل واقع اللّغات يعوم في محيط من التّأثير والتّأثر، يسوده الانفتاح والانغلاق، التّجديد والمحافظة، الأمر الذي يدعو إلى طرح تساؤلات حول وضع اللغة العربية في ظل هذا الواقع اللغوي الصاخب الّذي جيّش آلاف المصطلحات الدخيلة، واللغة العربيّة« مدعوة أكثر من غيرها إلى الوعي بالأخذ بالأسباب الّتي تضمن لها التّطور والتّجديد في إطار من التّمسك بالأصول، تطوّر يحدث في مادة اللغة الّتي تؤلّف بنيتها وكيانها، بحيث تتولّد عن الألفاظ القديمة ألفاظا جديدة، قد تبتعد قليلا أو أكثر عن دلالة وضعها»[27] غير أنها لا تخرج عن مجال تخصصها، لأنّ اللغة أو الأمم العربيّة الّتي تسعى إلى تخليد لغتها لابد أن يمتّد أمسها في يومها ليشكّلا نظرتها الشموليّة وإن اعتمدت على الاقتراض.

أمّا إذا حاولنا معرفة العلاقة بين الاقتراض اللّغوي كآلية من آليات وضع المصطلح وعلاقته باللّغة التّخصّصية الّتي لها دور استراتيجي في إطار تّخطيط لغويّ ناجع كوسيلة من وسائل الحصول على المعلومات في جميع المجالات الّتي ترتبط بها، خاصة وأنّ المصطلح يعدّ أساس لغة التّخصّص وذلك بما يسهم به في تعريف المفاهيم وتنظيم المعارف ودقّتها ووضوحها ودورها التّواصلي الناجح.

فالاقتراض أو ما يصطلح عليه بالتّعريب هو آلية مؤطّرة للغة التّخصص في اللّغة العربية-وقد سبق الحديث عنه وعن العلاقة بين اللغة العربيّة واللغات السّامية-، **فكيف يخدم الاقتراض لغة التّخصص؟**

إذا ما تمعّنا في التعريفين الآتيين للاقتراض:« هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لمعان في غير لغتها» و«(هو) نقل كلمة أجنبية ومعناها إلى اللّغة العربية كما هي دون تغيير فيها أو مع إجراء تغيير أو تعديل عليها لينسجم نطقها مع النّظامين الصوتي والصرفي للغة العربية لتتّفق مع الذوق العام للسّامعين ولتيسير الاشتقاق منها»[28]؛ ففي التعريف الأول يشير إلى الوحدات المعجميّة الّتي أخذتها جماعة لغويّة واستعملتها في لغتها سواء كانت عامة أو خاصة، أمّا التّعريف الثاني يشير إلى ظاهرة الاقتراض المعجمي نفسها، ومن جهة أخرى إلى أهم السّمات اللّغوية للمصطلحات المقترضة في لغة الاختصاص كالأبنيّة الصرفيّة والصوتيّة والتّركيب وغيرها.

فالاقتراض اللغوي للمصطلحات تحدّد أيضا مسار لغات التّخصص لأنّها المسؤول الأول عن تحديد درجة تخصّصها، فاقتراض مصطلح ما من لغة للغة أخرى في مجال مخصّص ومن متخصّصين يظهر الدور الكبير الاقتراض في تحديد لغة التخصّص وتنميّة ذلك المجال بمصطلحات متخصّصة في حقل معين، فيصبح ذلك المصطلح المقترَض يستخدم في لغة خاصة ومتخصصة وليس في لغة عامة؛ ذلك أنّ الضرورة أي ضرورة التّخصّص دعت إلى حتمية اقتراض مصطلح خاص لاستعماله في لغة خاصة ومن قبل أشخاص متخصّصين.

فيسهم بذلك الاقتراض في تصنيف المصطلحات بالنّظر إلى حركيّة المصطلح ونسبة تداوله بين اللّغة العامة أو الخاصة، فنجد بذلك مصطلحات لا تخرج عن سياق التّخصص الواحد ولا توظّف إلاّ في لغة متخصّصة، ولا ينفرد إلاّ بدلالة واحدة في التّخصص الواحد باعتبار لغات التّخصص:« تتوخى الدّقة والدّلالة المباشرة وكلتاهما سمة جوهريّة في المصطلحات العلميّة والتّقنية»[29]الّتي تعد قوام لغات التّخصص والعلامة المميّزة لها.

واللّغة التّخصّصية أو لغات التّخصص أعم وأوسع من المصطلحيّة الّتي هي في الأصل جزء لا يتجزأ منها كونها لا تنحصر في مجرد قائمة أو مدوّنة من المصطلحات الّتي تحدّد مفاهيم علم معين، فكل لغة متخصّصة تتميّز بخصائص صرفيّة ونحويّة. فلغة المصطلح هي جزء من هذه اللغة الخاصّة بكل مميّزاتها الصرفيّة والتّركيبيّة؛ لأنّ المصطلح كما يقول محمود فهمي حجازي تكوّن داخل لغة التّخصص[30]؛ ويعد المستوى المعجميّ أحد أهم عناصر المصطلحية الّذي لابد منه

إلى جانب مستويات لغويّة أخرى لتكتمل الدّراسات ويخط البحث في لغة التّخصص أشواطا متقدّمة ونتجاوز بذلك أزمة المصطلح.

3/ لغـات التّخصـص والمعجميـات:

يمكن معالجة هذا المبحث بالتّطرق إلى المعجميّة المتخصّصة الّتي تعنى بالمصطلحات العلميّة المتخصّصة والّتي تكون موجّهة إلى فئة محددّة هي الفئة المتخصّصة في مجال معين.

فلا شكّ أنّ غياب خطة ناجعة لتوحيد المصطلحات وإيجاد حلول نهائيّة للفوضى المصطلحيّة التي يعيشها لم يمنع من وجود حركيّة معجميّة متخصّصة لها دور في تقليص الاختلاف المصطلحي وكذا وجود لغات تخصّصية واضحة المعالم والأسس، ووضع لغة التّخصص العربيّة بديلا مكافئا للغة التّخصص الأجنبية، ويروم ذلك بناء المعاجم المتخصّصة ووضع الطرائق التّعليميّة لتعليم لغات التّخصص، والهدف الأسمى« ربط الصّلة بالواقع بإحلال المصطلح العربي محل المصطلح الأجنبي»[31]، وتقريب المصطلح من مستعمليه، الأمر الّذي يستدعي بالضرورة وجود معاجم متخصّصة للمصطلحات الخاصّة بلغات التّخصص.

<u>1/ المعاجم المتخصّصة:</u>

لقدعرف التّاريخ البشري قبل قرون عدّة التّصنيف المعجميّ أو ما يعرف بالصّناعة المعجميّة، والّتي ظهرت منذ وقت مبكر لدى اللّغويين، وانبثقت لديهم فكرة وجود معاجم تحفظ لغتهم، وقد قيّد لهم التّاريخ جانبا من النّضج الفكريّ وعددا ضخما من المعجمات، فلم يكن العرب بمعزل عن التّأليف المعجمي وإن تأخروا عن غيرهم في ذلك؛ فلقد اهتموا بالمعجم من حيث المحتوى والهيكل منذ القرن الثاني الهجري، وازدهرت لديهم الصناعة المعجميّة العربيّة وتعدّدت مدارسها، حيث قدموا للعالم نماذج متنوعة من التّفكير المعجميّ من حيث الجمع والوضع.

ولقد كان للعرب في ميدان الصّناعة المعجميّة عامة مصنّفات كثيرة ساهمت بالنّهوض بالتّراث العربي عامة والتّراث المعجميّ خاصة، ذلك أنّ العربيّة إنّما تجمع بين طيّاتها إرثا لغويا من الألفاظ المتباينة المعنى، مما دعا ذلك إلى ضرورة وجود مصادر يعتمد عليها في

ما يطلق عليه بـ" المعجمية العامة"، وفرع يقوم على الوحدات المعجميّة المتخصّصة أي المصطلحات وما يسمى بـ" **المعجميّة المتخصّصة**" والتي يشكّل فيها المصطلح بؤرة الوقوف على معاني هذه الألفاظ، وقد تجلّت هذه المصادر في معاجم اختلفت أهدافها وتباينت مناهجها باختلاف المؤلف نفسه، إلاّ أنّها ركّزت على هدف أسمى هو صون اللغة.

وتمثّل الوحدات المعجميّة بخاصتيها التّعميم والتّخصيص عنصرا أساسيّا من العناصر المكوّنة للمعجم ، ويشكّل هذان الصّنفان فرعين كبيرين من علم المعجم يقوم أولهما على ألفاظ اللغة اهتمامهم.

ومع ظهور مبحث لساني حديث في الدراسات اللغوية ألا وهو " **المصطلحية**" أو "**علمالمصطلح**" تعمّق البحث في المصطلحات وخاصة المولّدة منها، وتمحور موضوعه في البحث في المصطلح من حيث مكوّناته ومفهومه ومناهج توليده، فمن المسلّم أنّ اللغة ظاهرة جماعيّة تتحرك طوعا كلّما تلقّت منبها خارجيا فهي تستجيب بانتظام داخلي ما إن يستفزها الحافز الذي يمكّنها من استيعاب الحاجة، وهكذا تصطنع لنفسها نهجا من الحركة الذاتيّة خاصة في خضم هذا التّطور التّاريخي والصّيرورة الحضاريّة التي جعلاها تقف مشدودة بين قطبين متدافعين إمّا المواكبة وإمّا المحافظة؛ وهو ما تعيشه كل اللّغات من مخاض تولّد الدوال عندما تقتحمها مدلولات مستحدثة، فبين التوسّط والتركّح يحدث في اللغة قانون تعادلي

يحقق توازنا بين الرّصيد القاموسي العام ورصيد كل علم من المصطلحات دفع ذلك إلى وجود نهج جديد في البحث مداره علم المصطلح يعالج نشوؤها ضمن نسيج اللغة.

فلقد شغلت قضيّة المصطلح اللّغويين وكثرت في اللغة العربيّة المعاصرة **المشكلاتالمصطلحيّة**[32] النّاجمة عن التّقدم العلمي المتسارع في مجالات العلم والمعرفة، "فالثّروة المصطلحيّة هي مرحلة تالية لازدهار البحث العلمي، والعناية بالمصطلح العلمي هي الطريق إلى جعل اللغة لغة البحث العلمي، فتقوم بأدوارها كاملة في مجالات المعرفة والابداع والعلوم، وتمكّنها طاقاتها التّعبيرية من مواكبة ركب الحضارة والاسهام فيه بنصيب"[33]، وقد أصبحت لهذه المصطلحات معاجم متخصّصة باعتبار المعجم المختص معجم مدون يختص بمصطلحات علم من العلوم أو فن من الفنون ولن نجانب الصواب لمّا قيل أنّ المعاجم المختصة هي لسان العلوم، وقد قيل منذ القديم مفاتيح العلوم مصطلحاتها.

2/الصناعة المعجميّة العربيّة المتخصّصة:

يعدّ تراثنا المعجمي باختلاف مدارسه رصيدا ثمينا للصناعة المعجميّة، بما اشتمل عليه من أنماط المعاجم التي تمّ تأليفها، فقد بدأ المسار العربي في التّأليف منذ البدء في شرح وتفسير القرآن؛ فقد شكّلت الرسائل المعجمية اللّبنة الأولى للصناعة المعجميّة العربيّة التي اختصت بموضوع واحد، فهي" شكل من أشكال الجمع اللّغوي، صنّفت فيها المعاني تصنيفا موضوعيّا على معنى واحد من المعاني، تناول بعضها أعضاء الإنسان وبعضها ألفاظ تتعلّق بحياته الاجتماعيّة كالأخبية، والدارات، والأثواب، والأرجل والسلاح وغيرها؛ مثل كتاب خلق الانسان لصاحبه الأصمعي(ت216ه)، وكتاب الرحل والدارات المنسوب لابن قتيبة (ت234ه)، بينما تناول الآخر منها: الطبيعة والنباتات إذ وضعت فيها رسائل صغيرة مختصة مثل كتاب الابل، وكتاب الخيل، وكتاب النبات، والشجر، وكلها للأصمعي...."[34]وغيرها، وغني عن البيان أنّ للعرب ثروة هائلة من المعاجم اللغوية ومنها المعاجم المتخصصة التي قصرها أصحابها على موضوع واحد أو باب واحد من باب المعرفة.

أمّا إذا حدّدنا مفهوم المعجم المختص فإننا نجد أنّ الدّراسات تجمع على أنّه" يعالج قسما واحدا من المفردات ويختصّ بأحد فروع المعرفة... وهدفه مساعدة القارئ على معرفة معاني لغة حقل معين من حقول المعرفة ومصطلحاته مثل معجم حتي للمصطلحات الطبية (انجليزي عربي)، معجم الشهابي للمصطلحات الزراعية، والمعجمات التي ينشرها تباعا مكتب تنسيق التعريب بالرباط[35].

والمعجم المختص هو " الذّي اختص بمصطلحات علم من العلوم أو فن من الفنون فجُمعت فيه، فهو إذن المعجم المشتمل على مصطلحات علم ما أو فن من الفنون، ومن أشهر أمثلته القديمة معاجم الأدوية المفردة"[36]، وينتمي المعجم المختص إلى المعجمية المختصّة التطبيقية[37].

وتجدر الإشارة إلى أنّ العربية خلال أربعة قرون كاملة أخذت تتلقى زادا من المصطلحات في كافة جوانب العلم مستجيبة للتّطور الحضاري والعلميّ الذي شهدته أنذاك،ممّا أدى إلى تعدّد المصطلحات وتنوّعها وتضخّمها مما دفع العلماء إلى ضرورة تنظيم هذه المادة المصطلحيّة في معاجم خاصة إذ لم يوجد لها مكانا في المعاجم اللغويّة العامة، إلى جانب ذلك شكّل تعدد دلالة المصطلح الواحد في كل بيئة علمية لبسا، وكان هذا أحد الأسباب التي دعت إلى ضرورة وضع المعاجم المتخصصّة والتي تعدّدت بتعدّد التّخصصات والصّناعات كما يقول الخوارزمي(ت387ه)، فهي إذن معاجم تعالج شريحة بعينها من النّشاط الفكريّ علميّا كان أم أدبيا،" فهي تخاطب المتّخصصين"[38].

كما لايفوتنا أن نشير إلى أنّ المعاجم المتخصصة أصبحت متنوّعة المستويّات منها الصغيرة ومنها متوسطة ومنها الكبيرة وقد تكون بلغة واحدة كما قد تكون بلغات عدّة، "ولكن عددا كبيرا من الأعمال المعجميّة المتخصّصة كانت في مجالات محدّدة منها –على سبيل المثال– الجامع لأسماء الأدوية لابن البيطار(ت646هـ) ويضم مصطلحات متداولة في المواد الطبية بعضها من مصادر عربية وأخرى من كتب معربة"[39].

فإذا كانت طبيعة المعجم العام تميل إلى أحادية النوع catégorie فإنّ طبيعة المعجم المختص" تميل إلى التعدّدية النّوعية، بمعنى أنّ المعجم المختص ليس معجما واحدا بل معجمات قائمة وعددها مفتوح.فقد تختصّ بدراسة لغويّة اعتمادا على مستويات معيّنة وانطلاقا من الأصوات إلى المفردات إلى الأساليب إلى اللهجات أو مفردات خاصة... ومصطلحات علميّة أو فنيّة"[40].

وتساعد لغات التّخصّص الباحثين في مجال المعجميّة سواء أكانوا طلابا أو باحثين أو أساتذة على أن يتكوّن لديهم رصيد لغوي متخصّص يساهم في عقلنة رصيده المعرفي واللّغوي، ولا يتأتى ذلك إلاّ بالعمل على محاولة سد الهوّة بين التّلقين العلمي والمنهجي للغة التّخصص في الجامعات ومراكز البحوث وبين تطبيقها ومجالاتها العمليّة، فيتمكّن بذلك الباحث من الضلوع في اللغة والتّخصص ولا يكون ذلك إلاّ بعمليّة تعزيز وتحسيس بأهميّة لغة التخصّص في مجال العلم.

الإحالات:

(1) عبد الحي العباسي، بناء المصطلح (العجيب والغريب والخارق والفانطستيك) بين قيود المعجم وقلق الاستعمال، المطبعة والوراقة الوظيفية، مراكش،ط1، 2007،ص 9.

(2) Pierre Lerat ,les langues spécialisées,pressesunivérsitaire de France ,P20–21.

(3) المرجع نفسه.

(4) جولييت غارمادي، اللسانيات الاجتماعية، تر:حلمي خليل، دار الطليعة للنشر،بيروت، ط1، 1990، ص 53.

(5) عبد الرحمان حسن العارف، تمام حسان رائدا لغويا، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط1، 2002، ص 294.

(6) علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط2، 1991،ص 14.

(7) صراح سكينة تلمساني،" مفاهيم أولية في لغة التّخصص"،مجلة تعليميات، العدد4، جامعة المدية، ص ص 7–8.

وينظر: CABRe,Maria Térésa.OP.CIT.P125.

(8) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1995، مادة صلح.

(9) ابراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار الفكر،بيروت،د.ت، مادة صلح، ص 135.

(10) عبد الرحمان حين العارف، تمام حسان، مرجع سابق، ص 295.

(11)أحمد بلحوت،"المصطلح،المقاييس وإجراء المعالجة"،مجلّة المبرر،المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الانسانية،بوزريعة، الجزائر،ع 12، جانفي/جوان، 1999،ص 67.

(12) أحمد مطلوب، بحوث مصطلحية، منشورات المجمع العلمي، 2006، ص 51.

(13) ناسية عادل، "إشكالية المصطلح السيميائي بين واقع الترجمة واختلاف الهويات"، مجلة التعريب، دمشق، العدد 52، حزيران(يونيه) 2017، ص205.

(14) ينظر: المعجم الوسيط،ج 1، 2،دار الأمواج، بيروت،1990، ص 520.

(15) محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دت،ص 11.

(16)المضري محمد الغالي،"المصطلح في النحو العربي"، مجلة التعريب، دمشق، ع 51، كانون الأول(ديسمبر)، 2016 ، ص125.

(17) محمد الديداوي، الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2002، ص 275.

(18)عزاز حسنية، "المصطلحية بين التّأسيس النظري والتّطبيق العلمي"، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ج1، الملتقى الوطني الأول حول المصطلح والمصطلحية، 2-3 ديسمبر 2014،ص 36.

(19) ينظر: حسن ظاظا، تاريخ اللغات السّامية وخصائص كل لغة ،بالتفصيل، وكتاب تاريخ اللغات السّامية لولفنوس، ص 14.

(20) توفيق محمد شاهين، المشترك اللغوي نظريّة وتطبيقا، مطبعة الدعوة الاسلامية، القاهرة، ط1، 1980، ص10.

(21)صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين للنشر، بيروت،لبنان، ط3، 2009، ص 315.

(22) فتحي الجميل، المقترضات المعجمية في القرآن، بحث في المقاربات، كلية الآداب والفنون والانسانيات بمنوبة، 2013، ص ص 85-86.

(23) المرجع نفسه، ص 87.

(24)المرجع نفسه، ص 40.

(25)فتحي الجميل، المرجع السابق، ص 40.

(26)ابن منظور، مرجع سابق، مادة قرض.

(27)عبد الله أيتالأعشر،اللغة العربية الفصحى، نظرات في قوانين تطوّرها وبلى المهجور من ألفاظها، منشورات مجلة الوعي الاسلامي، الكويت، ط1، 2014، ص 72.

(28) فتحي الجميل، المقترضات المعجمية في القرآن، مرجع سابق، ص 408.

(29) محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مرجع سابق، ص ص 14-15.

(30) المرجع نفسه، ص 14.

(31) الشريف بوشحدان،"لغات التخصص وإشكالات المصطلح العلمي العربي"،مجلة التواصل في اللغات والآداب، جامعة باجي مختار عنابة، العدد 49، مارس 2017، ص 148.

(32) جاد وحيد دودري، المصطلح العلمي في اللغة العربية عمقه التراثي وبعده المعاصر،دار الفكر، دمشق:برامكة، ط1، 2010، ص ص 9-10.

(33) جاد وحيد دودوي، المصطلح العلمي، مرجع سابق، ص09.

(34) عبد الله الصوفي، اللغة ومعاجمها في المكتبة العربية، دار طلاس للنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1986، ص ص234-236.

(35) علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، منشورات جامعة الملك سعود بالرياض، السعودية، ط2، 1991، ص 46.

(36) ابراهيم بن مراد، مسائل في المعجم، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1، 1997،ص 80.

(37) ينظر المرجع نفسه، ص ص 79-80.

(38) ينظر حسن ظاظا، كلام العرب من قضايا اللغة العربية، دار النّهضة العربية، مكتبة دار الدراسات اللغوية، دار العلم دمشق، دار الشامية بيروت، ص 145.

(39) محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة المجالات والاتّجاهات، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2006، ص ص 185-190.

(40) ابن الحويلي الأخضر الميدني، المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنّظريات التربوية الحديثة،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص ص 103-104.

قصيدة (لا أبكيه) لأمل دنقل

دراسة نقدية أسلوبية

د. محمد السيد حسن حسين

أستاذ الأدب والنقد المساعد بقسم اللغة العربية

بكلية العلوم والآداب بالقريات

جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

ملخص:

يعد شعر أمل دنقل الحداثي ذا قيمة كبيرة لا يختلف فيها الباحثون، قيمة فنية وفكرية، ولعل كتابته بالشكل العمودي كانت مثار تساؤل حينما لم نجد من تناولها بالدراسة والتحليل؛ من أجل ذلك كان عنوان بحثنا (قصيدة لا أبكيه لأمل دنقل دراسة نقدية أسلوبية).

ومن أهم الأسئلة التي يحاول البحث أن يجيب عنها: ما أبرز الخصائص الأسلوبية والجمالية والتركيبية والإيقاعية والدلالية في شعر دنقل ؟ وما أبرز التقنيات الفعالة في شعره، وفي هذه القصيدة ؟ واعتمدنا في بحثنا على معطيات المنهج الأسلوبي في قراءة بنية النص اللغوية، ورأينا أن النص الشعري لدنقل يتمتع بلغة غنية بالرموز والدلالات؛ فكان الأنسب لمعالجتها المنهج الأسلوبي، مع الخروج بالقراءة للسياق التاريخي والفكري الذي أطّر النص؛ فكانت دراستنا نقدية أسلوبية.

أما الخطة فبدأناها بإشارات نظرية للمنهج الأسلوبي في دراسة النص، ثم دخلنا عالم النص برؤى شاملة لما سيأتي من مقاربات أسلوبية للعنوان وللمتن اللذين يشكلان وحدة دلالية متماسكة، وقسمنا البحث لأربعة مستويات أسلوبية(الفكري- الأدبي – اللغوي التركيبي- التصويري) أفادتنا بعض المصادر والمراجع النظرية في توجيه البحث أسلوبيا، وفي الختام أرجو أن يوفقني الله إلى سبيل الفلاح ، وأن ينفع ببحثي أهل العلم .

A poem (do not weep) for the Amal Dunkol

A stylistic critique

Amal Dunkol's modern poetry is of great value in which the researchers are not of any artistic or intellectual value. His writing in the vertical form was questionable when we did not find it to be studied or analyzed .The most important questions that the research tries to answer: What is the most prominent stylistic, aesthetic, structural, rhythmic and semantic in the poetry of Dunkol? What are the most effective techniques in his poetry, and in this poem?

In our research, we relied on the data of the methodological method in reading the textual structure of the text. We saw that the poetic text of Dunkol had a language rich in symbols and semantics; it was most appropriate to address the methodological approach, while reading the historical and intellectual context of the text;

Then we entered the world of text with a comprehensive view of what comes from stylistic approaches to the title and to the body, which form a cohesive unit of unity, and our division of research into four levels of stylistic (intellectual-literary-linguistic-structural-figurative)

Some sources and theoretical references provided us with a methodical approach to research, and in conclusion, I hope that God will help us in the way of the peasantry and that it will benefit the research of the scholars.

مقدمة:

أمل دنقل واحد من شعراء زمن الاستلاب الذين يرفضون الموت ويجابهون الاستسلام، لقد عاصر سقوط الأرض، وعانى مرارة الفقد، فهبّ يقاوم بالكلمة، متسلحا بإيمان عميق بوجود غد أفضل يتجاوز المحن التي عرفها تاريخ مصر الممتد، وتعد قصيدة لا أبكيه أنموذجا جيدا يبرز هذه الخصائص؛ إذ يلخص الشاعر فيها تاريخ مصر؛حيث لا تبدأ من

مصر المعاصرة التي نحيا بها الآن، بل توغل في القدم (تبدأ من أحجار طيبة) ويمتد تاريخها لبداية خلق الأرض وجريان الماء عليها . وكان شعره الحداثي ذا قيمة كبيرة لا يختلف فيها الباحثون، قيمة فنية وقيمة فكرية، ولعل كتابته بالشكل العمودي كانت مثار تساؤل حينما لا نجد من تناولها بالدراسة والتحليل، من أجل ذلك كان عنوان بحثنا (قصيدة لا أبكيه لأمل دنقل دراسة نقدية أسلوبية).

ومن أهم الأسئلة التي يحاول البحث أن يجد لها إجابة: ما أبرز الخصائص الأسلوبية والجمالية والتركيبية والإيقاعية والدلالية في شعر دنقل ؟ وما أبرز التقنيات الفعالة في شعره –عموما – وفي هذه القصيدة – خصوصا– ؟

وقد اعتمدنا في بحثنا على معطيات المنهج الأسلوبي في قراءة بنية النص اللغوية، ورأينا أن النص الشعري لأمل دنقل يتمتع بلغة غنية بالرموز والدلالات؛ فكان الأنسب– لتفكيكها ومقاربة دلالاتها– المنهج الأسلوبي، على أننا اضطررنا – لإعطاء النص حقه– إلى الخروج بالقراءة للسياق التاريخي والفكري الذي أطّر النص؛ فكانت دراستنا نقدية أسلوبية.

أما الخطة المتبعة فكانت عناصر، بدأناها بإشارات نظرية للمنهج الأسلوبي في دراسة النص الشعري؛ ومن ثم دخلنا عالم النص برؤى شاملة لما سيأتي من مقاربات أسلوبية للعنوان ,وللمتن الذي توصلنا إلى أنهما يشكلان وحدة دلالية متماسكة متحققة في ثنائية (الموت والحياة).

لقد أفادتنا بعض المصادر والمراجع النظرية في توجيه البحث أسلوبيا، بينما شحت المصادر التي تتناول النص المدونة. من أهم تلك المصادر كتاب (البلاغة والأسلوبية) لمحمد عبد المطلب.

وفي الختام أرجو أن يوفقني الله إلى سبيل الفلاح، وأسأله تعالى أن ينفع ببحثي أهل العلم .

1 – عن التحليل الأسلوبي :

يرتكز بحثنا –في قراءة قصيدة (لا أبكيه)– على معطيات التحليل الأسلوبي شاملة الأدوات، فاستعنا بالوصف والتحليل لاعتبارات كثيرة، أهمها أننا تعمقنا في البنية اللغوية لقراءة ما تستدعيه تشكيلاتها من بنى لغوية ودلالية؛ وبالتالي تأثيرية، لاعتبار أن الأسلوبية ليست البلاغة فيها إلا جزءا مهما في علاقات التأثير وبناء الدلالة، وكما أننا ارتأينا أن نتجاوز قراءة البنى الأسلوبية بالولوج إلى عالم التأويل؛ ومن ثم قرأنا التاريخ في القصيدة، وقرأنا دلالات المدينة، فكانت الدراسة نقدية أسلوبية شاملة.

تحتل الدراسات الأسلوبية مكانا بارزا في الدرس اللساني والنقد الألسني النسقي المعاصر؛ الذي تقوم دراساته بتحليل الأعمال الإبداعية، واكتشاف قيمها الفنية والجمالية بالاعتماد على الشكل اللغوي للنص الأدبي الذي هو في الأساس فن قولي ترتكز قيمته في طريقة التعبير عن المضمون [1]

تناولنا في الدراسة عملا نقديا شاملا وأسلوبيا في أدواته وتحليلاته ارتكزنا فيه على أربعة مستويات أسلوبية: المستوى الفكري، والمستوى الأدبي، والمستوى اللغوي التركيبي، والمستوى التصويري.

يحاول الباحث الوقوف عند أبرز الخصائص الأسلوبية لتحليلها ودراستها، وسوف يعمد للوصف اللغوي المجرد للمثيرات اللغوية ذات القيمة الأسلوبية، ووصف التأثيرات الفنية والجمالية والدلالية لتلك المثيرات؛ لأن الوصف الموضوعي يرسم السمات المميزة للتراكيب النحوية في النص الشعري، ثم يكتشف ارتباط المميزات التركيبية النحوية بالتنظيم الدلالي للنتاج الأدبي؛ ومن ثم يمكن التأكيد على أن الوظيفة الأسلوبية تتجلى في محاولة "الكشف عن تلك التراكيب اللغوية التي تحمل الشحنات الشعورية والأدوات الجمالية التي تبرزها، وتنتصب المفارقة في مثل هذه الحالة بين الأساليب الشعرية والكلام العادي على قاعدة الإيحاء ومحققاته، والتعبير غير المباشر ومستلزماته، وآلية النغم ومسبباته، على أن يجسد ذلك فردية الشاعر ووعيه الجمالي" [2]

والأسلوبية – كونها مقاربة قراءة لتحديد الظاهرة الأسلوبية في النص– تتوسل الإحصاء الدال للبنى المشكلة للظاهرة الأسلوبية في لغة الشعر، وبالتالي رصد المثيرات الأسلوبية ودلالتها.

ترتكز رؤيتنا للأسلوبية على محاولة تجنب المزالق التي وقعت فيها البلاغة القديمة من حيث إغراقها في الشكلية، واقتصارها على الدراسة الجزئية بتناول اللفظة المفردة، ثم الصعود منها للجملة الواحدة أو ما في حكمها[3]؛ ويركز البحث على فهم جماليات القصيدة من خلال المستويات الأسلوبية السابقة، ومدى ما تحدثه من أثر في جمهور المتلقين، ومعرفة أسلوب أمل دنقل الذي اتخذه لتفريغ حالاته الداخلية في الشكل الشعري.

وتعود أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسعى – جاهدة – لدراسة أسلوبية لقصيدة من شعر دنقل تمتاز بمكانة خاصة في مجمل أعماله، ومن جانب آخر يمكن أن تكون دراستها وتحليل جوانبها الأسلوبية خطوة في طريق فهم أعمق للنظريات الأسلوبية، وتقليلا من الفجوة الحاصلة بين النظرية والتطبيق.

على أن الدراسات التي تناولت شعر دنقل أسلوبيا لم تسلط الضوء على النص الذي بين أيدينا، والذي تميز بكونه الأوحد من مجمل نصوص دنقل الذي تجلى بالشكل العمودي التقليدي، وهذا مدعاة لتساؤلنا الأسلوبي والنقدي، ففي بحث فتحي محمد رفيق(شعر أمل دنقل –دراسة أسلوبية)[4] نجده تناول مجمل شعره من منظور أسلوبي، ولكنه لم يختص تلك القصيدة بدراسة أسلوبية مستقلة، وهي قصيدة ذات وضع متميز في شعر دنقل؛ لكونها الوحيدة التي اتخذت الشكل العروضي التقليدي الخليلي .

2: في عالم النص (لا أبكيه):

كتب أمل دنقل قصيدته (لا أبكيه) في عام العبور(1973 م) وهي من جملة القصائد المتفرقة التي جاءت في نهايات أعماله الكاملة، وإن لم تكن الأخيرة من الناحية الزمنية، وتنبع أهميتها من اتخاذها الشكل العمودي الخليلي التقليدي ، من بحر الرمل ، وهي القصيدة الوحيدة في مجمل أعماله التي اتخذت ذلك الشكل التقليدي، وهي تمثل دعوة من الشاعر لأبناء وطنه للتفاؤل، وتجاوز المحن والأحزان، وترك البكاء، حتى وإن كان من فُقد هو ابن مصر ؛ لأن هؤلاء الموتى– في تصوره – سيعودون من جديد ؛ فمصر معطاءة، ولا يرتضي من رحل(المحبوب) أن تبكي مصر (الحبيبة).

لقد آمن دنقل بمستقبل أفضل يستعيد فيه الإنسان العربي مجده، ومن ثم وظف الشاعر شعره لتصوير الصراع الذي تخوضه أمته من أجل كرامتها المسلوبة 5

وجاء عنوان القصيدة (لا أبكيه) وهو محور الفكرة العامة التي أراد الشاعر إرسالها للمتلقي ، الذي يجعل من الشاعر صبورا جلدا يتمنى من المجتمع أن يسير على دربه، لايبكي على من رحلوا؛ فهم باقون، عائدون لا شك ، باقون بآثارهم التي أحدثوها بعد رحيلهم، ويطلب الشاعر من مصر المحبوبة ألا تبكي؛ لأن البكاء سَمْتُ الضعفاء

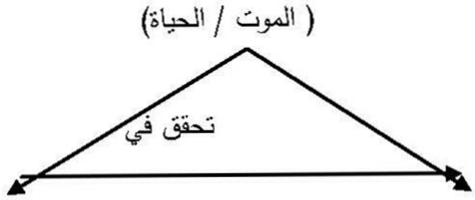
إن ثيمة أساسية ألحّ عليها الشاعر في نصه ، هي :(نفي الموت وتأكيد الميلاد) ولعله مما ارتبط بها :

1 – أن نفي الموت يرتبط به ترك البكاء (لا أبكيه) .

2 – أن تأكيد الميلاد يرتبط به النظر في أسس ودعائم الدولة المصرية، وقد حدد الشاعر بداية الميلاد بتاريخ معروف للمصريين(أحجار طيبة) وتاريخ آخر معروف موغل في القدم (بداية الخلق منذ انطبعت قدم الماء على الأرض الجديبة)

وهي ثيمة شكّلت ثنائية ضدية، هي(الموت/ الحياة)استلزمت من الشاعر أن يوظف كل إمكانات اللغة والأسلوب ليوصل فكرته للمتلقي، وقد تحققت الثيمة الأساس في كل من التركيب اللغوي للعنوان، وكذلك نجدها متحققة تماما على مدار المتن، ويمكن؛ تسهيلا للفهم أن نقدم لذلك بالشكل التالي تمهيدا للشرح المفصل:

(الموت / الحياة)



العنوان المتن

أضف لما سبق بخصوص العنوان "لا أبكيه" استخدم الشاعر أداة النفي (لا)حيث يؤكد أكثر النحاة، وعلى رأسهم الزمخشري أن (لا) تفيد النفي في المستقبل؛ فهي للاستقبال لا للحال، وقسم منهم قال قد تكون للحال، والأكثر للاستقبال، ولا ولن لنفي المستقبل، إلا أن في "لن" تأكيدا.

ومن المعلوم أن أدوات النفي تتشابه في نفي حدوث الفعل، لكن لكل واحدة منها خصوصية تتمايز بها عن أخواتها، وفعل النفي في الحقيقة إنكار، والإنكار قد يكون مؤقتا أو مؤبدا، و(لا) تفيد امتداد زمن نفي حدوث الفعل وطول النفي ودوامه، ويمتد بها الصوت ما لم يقطعه تضييق النفس.

3- المستويات الأسلوبية

أولا المستوى الفكري:

إن ثمة علاقة عضوية بين العنوان والنص الذي يحمله، وهي علاقة ارتباط عضوي، فالعنوان يكمل النص ولا يخالفه، ويعكسه بصدق وأمانة، وهو ما أكد عليه النقاد من أن بين "العنوان والنص علاقة تكاملية " [6] وفي ضوء ذلك يأتي العنوان (لا أبكيه) ليدل على مضمون القصيدة وإطارها العام، وفكرة الشاعر التي يعالجها في نصه ، وقد ركز دنقل جلَّ اهتمامه على ترك البكاء؛ إذ إن وقت القصيدة وأحداث حرب أكتوبر1973م تستلزم الفرح بالنصر، وترك البكاء؛ تفاؤلا بالقادم (المستقبل المشرق) بعدما عادت الأرض لأصحابها.

والحقيقة التي يؤكدها الكثيرون أنه" لا يحوي التاريخ العسكري الكثير من المفاجآت الاستراتيجية التامة مثل تلك التي حققتها مصر وسوريا في يوم 6- أكتوبر عام 1973م"[7]. إذ تمكن الجيشان المصري والسوري من تحقيق نصر عسكري كبير، وهما قد "استعادا الكبرياء العربي والشرف العربي والثقة العربية بالنفس" [8].

وقد احتل نصر أكتوبر مجالا واسعا من اهتمام شعراء العربية، وخصوصا المصريين؛ إذ شغلت فكرهم ووجدانهم، وعبروا عن مكنونات شعورهم تجاهها، ومنهم نزار قباني، ومحمود درويش، وأحمد عبد المعطي حجازي(ثلاث أغنيات للوطن) ،وفاروق شوشة (اليوم السابع)[9]

ومما يراه الباحث جديرا بالتسجيل هنا ما ورد بمجلة البيان الكويتية في الذكرى العاشرة لرحيل عميد الأدب العربي طه حسين، حيث وردت قصيدة لا أبكيه لأمل دنقل، فحينما أقامت وزارة الثقافة احتفالها بذكرى طه حسين توافد أدباء العروبة يشاركون في المناسبة، ملقين قصائد تحت غرض الرثاء في منحاه التقليدي، وبعض القصائد الأخرى تجاوز المناسبة؛ لينطلق إلى آفاق جديدة من المشاعر والأفكار والدعوات، ومن هؤلاء نزار قباني في قصيدته(ألق نظارتيك ما أنت أعمى) وأمل دنقل في قصيدته (لا أبكيه) وبعد ثمانية أعوام مات دنقل بعد تجربة فريدة مع الموت والحياة، تاركا لنا تراثا شعريا يليق بشاعر قوي الروح، رحيب القلب والضمير في إحساسه بالآخرين، وفقدان رجل عظيم لا يصح أن يقابل بالبكاء، ولا أن نغسل ذكراه بالدموع[10]

ويتفق الباحث مع ما سبق في أمر، ويختلف في آخر، يتفق في أن الشاعر قد تجاوز نطاق الرثاء التقليدي عابرا لآفاق أكثر وأرحب، ويختلف في زمن كتابة القصيدة؛ إذ ورد زمن كتابة القصيدة عام 1973 م، في الأعمال الكاملة[11].

وقد جاءت قصيدة(لا أبكيه) في واحد وثلاثين بيتا شعريا من الشكل العروضي الخليلي التقليدي، استعرض فيها الشاعر تاريخ مصر، فهو موغل في القدم، يعود لعهود الفراعنة وحضارتهم العظيمة، بل يعود لما قبل ذلك، عندما خُلقت الأرض وجرى الماء على الأرض الجديبة، ووصف نهر النيل الخالد عبر الزمن، والذي يحتفل به المصريون، فهو واهب الحياة لهم ولأرضهم، وقد منيت مصر بالمآسي منذ تاريخها القديم؛ فعانت من المحتل الغاصب الذي يستعبد الشعب، حتى أضحى الذل كأنه ضريبة على المصريين، ونهض المصريون يدافعون عن بلادهم شهداء الغد في نبل وطيبة، وقد سقت دماؤهم الطاهرة الرمال المستطيبة :

وكـأن الدم نيل آخـر تستقي منه الرمال المستطيبة

وقد تنوع الشهداء: قديما ما بين شهيد الحرب، وشهيد الفأس والغرس، وشهيد العصر الحديث(حاملا أحجار أسوان لبناء السد) وهؤلاء الشهداء أحياء لم يموتوا، فلهم عودة أخرى قريبة، بآثار أعمالهم الباقية بعد رحيلهم، فهم عملوا من أجل نهضة مصر(فمنهم من مات لكي تستعيد مصر مكانتها الفكرية أو العربية أو العلمية أو الاجتماعية) ومن ثم يطلب الشاعر من مصر ألا تبكي حزنا عليهم؛ فهم باقون، يقول الشاعر :

أترى تبكين يا مصر ؟ أنا   لست أبكيه وإن كنت ربيبه
شرف الأبناء أن يمضي أب   بعد أن قدم للمجد نصيبه
شرف للأب أن يمضي فلا   تعتري أبناءه الروح الزغيبة
إنما يبكي ضعاف الناس إن   عجزوا أن يدركوا حجم المصيبة

ترصد الأبيات تفاؤل الشاعر بما حدث لأبناء مصر الذين ضحوا بأنفسهم وماتوا في سبيل أن تحيا بلادهم ، وهو شرف عظيم. وقد عُرف عن أمل دنقل أنه "اهتم بالثورة والجهاد والتحريض على الصهيونية ، وقد نتج هذا النوع كردة فعل على العنف الصهيوني المستخدم ضد الفلسطينيين، وأصبح ذا شخصية ثائرة متمردة رافضة "[12]

ولكننا في هذا النص لا نلمح تلك الشخصية الثائرة المتمردة الرافضة عالية الصراخ؛ وربما يرجع ذلك للنصر الذي كسر عند الشاعر حدة التمرد والثورة، وربما شغله النصر بفرحته عن أن يقوم بفعل الثورة والتمرد؛ فللنصر فرحته التي جعلت الشاعر لا يبكي على من ماتوا من أبناء مصر، فهم قد ماتوا في سبيل هدف نبيل، في سبيل أن تحيا مصر على كل المستويات.

ولذلك نرى المعري في "رسالة الغفران" يصور المأتم الذي تقيمه القصائد؛ حزنا على أبي تمام[13]، ومن ثم يمكن القول بوجود علاقة تلازمية ظاهرة بين الموت والبكاء في شعرنا العربي، أما أولئك الذين دلّت أشعارهم على امتناعهم عن البكاء عند حدوث مصيبة الموت فهم أولئك الذين توطنت نفوسهم على المصائب، وتمرنت على احتمال الأرزاء، وليسوا ممن تخور عزائمهم لمرأى الموت، ويصدق فيهم قول بشامة بن حزن النهشلي:

ولا تراهم وإن جلّت مصيبتهم   مع البكاة على من مات يبكونا[14]

ويظن الباحث أن أمل دنقل واحد من هؤلاء الشعراء الذين توطنت نفوسهم على المصائب وحوادث الدهر ونكباته، حتى إنه في أوقات الفرح، ومواطن السعادة لا يفتأ يذكر الحزن، ولكنه لا يبكي.

إن هناك علاقة تلازمية في الخيال الشعري بين الموت والبكاء، اتضحت عند أمل دنقل :

أترى تبكين من مات لكي   تستعيدي راية الفكر السليبة

ولكنه يرفض البكاء؛ معللا ذلك بأن من ماتوا سيعودون، يقول:

سيعودون فلا تبكي فما   يرتضي المحبوب أن تبكي الحبيبة

فمن ماتوا لم يموتوا ،فهناك : من مات ؛ لكي ينقش في كل قلب ناشئ حروف العروبة، ومن مات؛ لكي تقتات بالعلم الشبيبة، ومن مات؛ لكي يهوى حجاب الخوف عن روح ربات الحجال المستريبة، ومن مات؛ لكي يرفع سيف العدل.

والموت في الاستعمالات الشعرية أكبر بواعث الحزن، وهو شديد الاقتران بالبكاء، ويمكن القول – بناء على استقراء شعر أمل دنقل – إن قصيدة لا أبكيه كانت مرحلة نهائية(في البكاء) ووجدت قبلها قصائد أخرى كانت إرهاصات لها، مهدت لظهورها، وذلك على النحو التالي :

م	القصيدة	زمنها
1	بكائية الليل والظهيرة	1966
2	البكاء بين يدي زرقاء اليمامة	1967
3	بكائية ليلية	1968

4	الضحك في دقيقة الحداد	1969
5	لا وقت للبكاء	1970
6	لا أبكيه	1973

وقد جاءت (لا أبكيه) عام العبور1973م بمثابة ميلاد مرحلة جديدة تجب ما مضى من البكاء، وتعلن موت البكاء، في ظل العبور، وما يحمله من تفاؤل.

على أن هناك قصيدتين لم يتمكن الباحث من معرفة تاريخهما، وهما بكائية لصقر قريش، وبكائية إلى تل الزعتر[15]

وثمة ملاحظة مهمة أن القصائد – باستثناء القصيدتين الأخيرتين – جاءت متوالية زمنيا، وهي من شعر التفعيلة، عدا الأخيرة فهي من الشكل العروضي التقليدي .

التدرج الزمني للبكاء:

القصيدة	الوقت(اتساعا وضيقا)
بكائية الليل والظهيرة – البكاء بين يدي زرقاء اليمامة – بكائية ليلية	وقت ممتد
الضحك في دقيقة الحداد	وقت قصير
لا وقت للبكاء	وقت قصير جدا
لا أبكيه	انتفاء البكاء

والذي يعنينا أكثر هو قصيدة لا وقت للبكاء؛ إذ تسبق زمنيا لا أبكيه، كتبها يوم رحيل جمال عبد الناصر، موازنا فيها بين حزنين، أحدهما داخلي (يعايشه أبناء مصر) على رحيل عبد الناصر، والآخر على الضفة الأخرى على رحيل شهداء مصر، فعلم مصر المنكس على الشاطئ الآخر ينهش فيه الدود (مثل جسد الزعيم) وينهش فيه أيضا اليهود:

لا وقت للبكاء

فالعلم الذي تنكسينه على سرادق العزاء

منكس في الشاطئ الآخر[16]

وعنها يقول دنقل :"كتبت هذه القصيدة ، وكانت وجهة نظري أن ذهاب القائد لا يعني انهيار الجماعة، وأن روح الحزن والانهيار الجارف التي سادت نفوس الناس في ذلك الحين لا تتلاءم مع نفسية شعب يريد أن يحارب؛ لأن غياب القائد في معركة ما لا يعني أن تنهار معنويات الجنود"[17]

وعندما ينادي الشاعر مصر يستعير لها اسم (طيبة) وهو الاسم نفسه الذي ذكره في صدر قصيدة لا أبكيه، وكأن هذا الاسم القديم بكل ما يحمله من عبق وتاريخ يأتي في مواجهة واقع أليم معاصر:

مصر لا تبدأ من مصر القريبة إنها تبدأ من أحجار طيبة

وفي (لا وقت للبكاء) يقول : فها على أبوابك السبعة يا طيبة

يا طيّبة الأسماء

....

وأنت تبكين على الأبناء

تبكين؟

وتتوالى دوال (البكاء) على امتداد النص ، صانعة منه ملحمة بكائية :

أمي التي تظل في فناء البيت منكبّة

تبكي ابنها المقتول

وينهي الشاعر قصيدته بنبوءة، تعد استشرافا لمستقبل آت:

والتين والزيتون

وطور سينين ، وهذا البلد المحزون / لقد رأيته ليلة الثامن والعشرين

من سبتمبر الحزين / رأيت في هتاف شعبي الجريح

رأيت خلف الصورة / وجهك يا منصورة

وجه لويس التاسع المأسور في يدي صبيح [18]

وما منح القصيدة روعة وجمالا هو قيامها على تلك التخالفية الجذابة المرتكزة على رمزية الموت، وما فيه من حزن وفقد وبكاء، وما فيه – من جانب آخر – من حياة أخرى وبعث لبلده مصر، وهي تخالفية منحت النص قيمته الفنية.

ومن حيث المضمون نجد أن القصائد(باستثناء "لا أبكيه") تدور في إطار موضوع واحد، وهو البكاء على ضياع الأرض والإنسان، ورصد الوضع السياسي الذي لا يرضاه الشاعر، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

القصيدة	المضمون
بكائية الليل والظهيرة	البكاء على ضياع الأرض والإنسان
البكاء بين يدي زرقاء اليمامة	البكاءعلى ضياع الأرض والإنسان
بكائية ليلية	البكاءعلى ضياع الأرض والإنسان
الضحك في دقيقة الحداد	البكاءعلى ضياع الأرض والإنسان
لا وقت للبكاء	البكاءعلى ضياع الأرض والإنسان
لا أبكيه	الفرح بانتهاء البكاء

فالشاعر يعايش القهر والشوق، قابعا في زنزانة الأسى على ضياع الحق العربي، وضياع الأرض، وضياع الإنسان، وبكى،واغترب، ثم جاهد البكاء، وتوقف عنه "في لا أبكيه" متفائلا بما هو آت، لكنه يُصدَم به، ومنه، ولكنه لا يعود مرة أخرى للبكاء، بل يلجأ للتمرد والمقاومة؛ ومن ثم تكون دعوته من أجل المحافظة على الأرض والإنسان، تلك الدعوة التي لخصها بمقولته "لاتصالح" [19] في قصيدته الشهيرة، التي تعد صوت الكلمة العربية النقي، ويمكن رصد مراحل البكاء كما يلي:

1- مرحلة البكاء على ضياع الأرض والإنسان(القصائد الأولى)

2 – مرحلة التوقف عن البكاء، والفرح بما هو آت(قصيدة لا أبكيه).

3 – اللاعودة للبكاء، والتمرد على ضياع الإنسان والأرض(قصيدة لاتصالح).

يمكن القول مما سبق إن المستوى الفكري عند دنقل في "لا أبكيه" جاء استكمالا ونتيجة طبعية لمراحل سابقة عليه،فتوقف البكاء،فرحا بما هو آت، ولم يتوقف عند تلك الجزئية، بل تجاوزها–عندما صدم– إلى مرحلة أخرى أكثر نموا، كان فيها إيجابيا عاد لسابق عهده، يجابه بالكلمة، ويرفض السلبية والضعف والخنوع، نعني بها قصيدته الأشهر"لا تصالح".

ثانيا المستوى الأدبي :

يقصد به دراسة التقنيات الموظفة في النص، ومنها التناص واستلهام النصوص التراثية من جانب الشاعر؛ ليعمق بها رؤيته المعاصرة، ويثري القصيدة على المستويين الفكري والفني.

1 -التناص، ومنه:

(أ) قول الشاعر : وكأن الدم نيل آخر تستقي منه الرمال المستطيبة

فالدماء تسيل كالنيل الذي يسقي الأرض، ومن المعروف أن نهر النيل قد احتل مكانة كبيرة في الثقافة اليهودية، خاصة فيما يتعلق بصراع موسى مع فرعون من أجل الخروج، والديانة اليهودية تطلق على النيل العديد من الأسماء، وتذكر المصادر اليهودية أن النيل حفظ نبي الله موسى عندما وضعته أمه في النيل، ويرتبط النيل بالعقيدة اليهودية من خلال الضربات العشر التي وجهها الرب لفرعون مصر والمصريين أثناء وجود بني إسرائيل في مصر، وفي كل عام يكرر اليهود قصة هذه الضربات العشر، ومن بينها ضربتا الدم والضفادع.

ففي ضربة الدم، الضربة الأولى بحسب المعتقدات اليهودية، تحول نهر النيل، إلى نهر من الدم. يقول سفر الخروج: "وخاطب الرب موسى: قل لهارون: خذ عصاك وابسط يدك على مياه المصريين، وعلى أنهارهم وعلى جداولهم وسواقيهم وخزانات المياه فتتحوّل كلها إلى دم، ويكون دم في كل أرض مصر حتى في الأواني الخشبيّة والحجريّة."[20]

بحسب التفسيرات اليهودية، فإن الضربات بدأت بضربة الدم؛ لأن النهر كان معبوداً للمصريين، فلما أراد الرب الانتقام من المصريين، انتقم من معبودهم أولاً.

وكذلك أشار الشاعر إلى عادة وعبادة عند المصريين القدامى، وهي الرقص، يقول دنقل :

تعبر القطرة في النيل فمن   حولها الرقص وأعياد الخصوبة

وقد لفت عشق المصريين للرقص أنظار باحثين مثل ويل ديورانت، كاتب "قصة الحضارة" عندما قال إن المصريين القدماء كانوا يتقربون من آلهتهم بالغناء والرقص، في حين كان اليونانيون يلجئون إلى البكاء والتضرع.[21]

(ب) مما يدخل في باب التناص ما يعرف بالإحالة في الشكل؛ إذ عرف عن دنقل ولعه الشديد بالشكل الجديد لكتابة القصيدة العربية فيما عرف باسم شعر التفعيلة، وجاءت لا أبكيه استثناء من تلك القاعدة المطردة، وكأن كتابته لها بالشكل التقليدي تمثل نوعا من التناص الشكلي لنمط اتخذته القصيدة العربية عبر قرون طويلة، وهو استحضار للتراث العروضي العربي ممثلا في القصيدة العمودية،

2 – الانزياح: إن لغة أمل دنقل في قصيدتنا التي ندرسها ثرية بالمجازات التي تجعل منها لغة منزاحة بامتياز، حققت دفقة كبيرة من الشعور والتواصل التأثيري؛ حيث مال الشاعر عن النظام المعهود للتركيب إلى نظام آخر يحمل شعرية خاصة، والشاعر بذلك يقصد إلى كسر بنية التوقعات، ومن ثم يبعد نصه الشعري عن درجة الصفر في الكتابة، وللانزياح مستويات، منها الانزياح الدلالي : ومنه قول الشاعر :

فإذا البحر طواها نفرت   واسترد الماء في الوادي دروبه

فسقى النيل به ثانية   ظمأ البحر إذا ما مدّ كوبه

فالأصل أن ينسب الشاعر الظمأ للبشر، وليس للبحر، وربما مثل هذا الانزياح عشق وحاجة البحر لماء النيل العذب .

وفي الذكر الحكيم يقول تعالى في سورة الرحمن (بينهما برزخ لا يبغيان) وقوله تعالى :(وجعل بينهما برزخا وحجرا) ويرى المفسرون أن البحرين لا يمتزجان، ومجاري الأنهار أعلى من سطح البحر، ومن ثم فالنهر العذب هو الذي يصب في البحر المالح، ولا يقع العكس إلا شذوذا [22]، ولا يطغى البحر (وهو أضخم وأغر)على النهر الذي منح الحياة؛ لوجود حواجز بين البحر والنهر، وهو ما عرفه العلم الحديث باسم قانون المط السطحي[23]

ثالثا: المستوى اللغوي التركيبي

يتناول المستوى اللغوي التركيبي موسيقى النص الداخلية والخارجية، بما تتضمنه من معالجة الأصوات المجهورة والمهموسة، والتكرار والجناس والقافية والوزن والأفعال، والنفي ، والصفة ، والألوان .

الإيقاع الخارجي :

1 – الوزن : عرّف القدامى الشعر بأنه الكلام الموزون المقفى المعبر عن عاطفة[24]، وقصيدة أمل دنقل من بحر الرمل ، ووزنه:

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن[25]

ومن المعلوم أنه لا علاقة بين الموضوع الشعري والوزن الذي يستخدمه الشاعر، فطبيعة النص وتشكيله الأسلوبي هو الذي يستدعي البحر الذي يناسبه.

وقد اختلف الباحثون فيما بينهم في تناولهم قضية الوزن من اتجاهات متعددة، ولعل من أهم هذه الاتجاهات محاولة الربط بين الوزن وموضوع القصيدة، وهي محاولة باتت خالية من الدليل القاطع على صحتها، وحتى "عندما تحدث الخليل بن أحمد عن علاقة الأوزان الشعرية بأحوال النفس لم يكن أمامه عند ذاك سوى نماذج الشعر العربي التقليدي، أعني القصائد العربية في شكلها القديم المعروف"[26]، وهذه الفكرة القديمة للخليل لها مؤيدون ومناصرون يذهبون إلى تحديد طابع نفسي لكل وزن أو مجموعة من الأوزان الشعرية، فبعض الأوزان يتفق وحالة الحزن، وبعضها يتفق وحالة البهجة، وعلى هذا فالشاعر يختار لنفسه أكثر الأشكال تناسباً مع حالته الشعورية.

وعلى كلٍ، فهذه "اللفتة النفسية القديمة لدلالة الوزن الشعري على الحالة النفسية لها من غير شك قيمتها، ولكنها لا تصلح إلا بالنسبة لمن استخدم الوزن للمرة الأولى"[27].ويرى غنيمي هلال أن "القدماء من العرب لم يتخذوا لكل موضوع من هذه الموضوعات وزنا خاصا أو بحرا خاصا من بحور الشعر القديمة "[28]

ويؤيد ذلك إبراهيم أنيس؛ إذ يرى وجود علاقة بين العاطفة والوزن الشعري ؛ حيث إنه كلما كان المرء منفعلا مال الوزن إلى القصر، وكلما هدأت النفس وقل الانفعال مال الوزن غلى الطول، ويمثل لذلك بالمراثي التي قيلت على بحر الطويل الذي يعتمد على المقاطع الكثيرة[29].

ويرى جون كوين أن الوزن لا وجود له إلا باعتباره علاقة بين المعني والصوت، وهو"بناء صوتي معنوي، ومن هنا فإنه يتميز أحيانا من بعض وسائل الشعر الأخرى كالاستعارة مثلا التي تصنف في المستوى المعنوي فقط"[30] ونورد في هذا المقام أمرين:

أولهما: ما ذكره الخطيب التبريزي عن بحر الرمل ؛ إذ يرى أنه سمي بذلك "لأن الرمل نوع من الغناء يخرج من هذا الوزن فيسمى بذلك "[31] وربما كان ذلك النوع من الغناء صالحا مع حالة الشاعر النفسية؛ ومناسبا للحالة النفسية للشعب المصري الذي عاش فرحة الانتصار.

الأمر الآخر: ما ذُكر من أن بحر الرمل سمي بذلك؛ لسرعة النطق به، وتتأتي هذه السرعة من تتابع التفعيلة "فاعلاتن" فيه، والرمل لغةً: الهرولة، وهي فوق المشي، ودون العدو[32]وهذه السرعة تتناسب مع حالة الفرح، فالشخص الذي يكون سعيدا بحدث مهم يميل للسرعة في سرده لما حدث، وجعله سعيدا.

وقد جاءت العروض في القصيدة تامة، وكذلك جاء الضرب تاما مثلها.

2- القافية

جعل أمل دنقل قافية قصيدته حرف الباء رويا، يليها هاء الوصل الساكنة، والقصيدة تدور في مجال الحب والتقدير لبلده مصر،والتفاؤل بمستقبلها بعد النصر، وحرف الهاء يستخدم للتعبير عن الحزن والألم والمعاناة، ومن ثم يبدو وجود تناقض واضح، ولكن يفسر ذلك بأن حب مصر يحمل معاناة للشاعر؛ فشاعر كأمل دنقل حمل على عاتقه قضية مصر حتى في أشد اللحظات فرحا لا ينسى أوجاع مصر وأحزانها.

ومعروف أن صوت الهاء من ضمن الأصوات التي تعرف بالأصوات الانفعالية Interjections ، التي هي عبارة عن أصوات قصيرة تعبّر عن التوجع والدهشة أو الألم أو ما إليها من الوجدانات العابرة، وهي شائعة في جميع اللغات [33]

ومعرفة القافية لا تقل في أهميتها عن معرفة أجزاء البيت الشعري ووزنه؛ ذلك أن من جهل أصول القافية تعرض لمخالفة النسق الذي رسم للشعر العربي عند أصحاب الذوق السليم، وأول بيت من القصيدة يحدد لنا الوزن العروضي الذي بنيت عليه القصيدة،كما يعين القافية التي اختارها الشاعر لقصيدته كلها،، وفي معظم الأحوال، فإن نهاية الشطر الأول من البيت تعين لنا القافية [34]

والمتأمل لقصيدة دنقل يرى أن القافية عنده جاءت على روي الباءالمفتوحة– وحرف الردف و/ي ، الوصل الهاء الساكنة.

وحرف الباء من الحروف المجهورة، ومن الحروف الشفوية، وسمي شفويا؛ لأنه يخرج من بين الشفتين، ولا تعمل الشفتان في شيء من الحروف إلا في ستة، هي (فر من لب) وهي حروف الذلاقة، ولمَّا ذَلِقَتِ الحُروفُ الستةُ وبُذِلَ بهنَّ اللِّسانُ وسَهُلت في المَنْطِقِ كَثُرَت في أَبْنِيَة الكلام[35]،وحرف الباء كروي يعد من الحروف التي تأتي بكثرة [36] والقافية هنا قافية مطلقة، أي متحركة بالفتح، وهي قافية مردوفة، أي سبقت بردف، حرف مد طويل (الواو– الياء) على تناوب بينهما، وذلك على النحو التالي :

حرف الردف	عدد مرات وروده
الياء	20
الواو	11

وقد وجد المحدثون من علماء الأصوات اللغوية وجوه شبه بين الضمة والكسرة في طريقة تكون كل منهما، وسمي كل منهما صوتا ضيقا؛ وذلك لضيق مجرى الهواء معهما، وكذلك ما تفرع معهما من واو المد وياء المد؛ لأنهما متشابهتان في طريقة تكونهما[37]

وقسم العلماء القصيدة حسب ما فيها من كمال موسيقي إلى مراتب تصاعديا، تبدأ بــ :

1– القافية المقيدة التي يسبق رويها بحركة قصيرة ، ولا تلتزم هذه الحركة

2– القافية المقيدة التي تلتزم حركة قصيرة قبل الروي.

3 – القافية المطلقة التي تراعي الحركة القصيرة قبل الروي، ومثلها في مستوى واحد التي قبل الروي فيها واو المد وياء المد مع تناوب بينهما .

4 – القافية التي يسبق حرف رويها حرف مد معين، يلتزم به في كل أبيات القصيدة .[38]

وقصيدتنا تقع ضمن النوع الثالث؛حيث التزم الشاعر قبل الروي حرف مد، تناوب بين الواو والياء، وهو يمثل درجة عالية من الكمال الموسيقي.

الإيقاع الداخلي :

يقوم الإيقاع الصوتي على إحداث نوع من التأثير في أسماع المتلقين، ومن ثم ينعكس ذلك على الحالة الوجدانية والفكرية لديهم، ويتوسل الشاعر لذلك بالإطار البنائي الذي ينتظم الحروف والألفاظ والتراكيب، والتي تأتي موزعة وفقا لهندسة صوتية يعتمد فيها الشاعر على التكرار والتقسيم واستغلال إمكانات ومعطيات علم البديع وآلياته؛ وهو ما يخلق في نهاية الأمر وحدة متكاملة متناسقة، وهذا ما أكده نزار قباني من أن الشعر "هندسة حروف وأصوات نعمر بها في نفوس الآخرين عالما يشبه عالمنا الداخلي ، والشعراء مهندسون لكل منهم طريقته في بناء الحروف" [39]

1 – مستوى الأصوات :

اتخذ الشاعر لقصيدته بحرا إيقاعيا سهلا؛ ليتناسب ذلك البحر مع الموضوع الذي أنشأ من أجله القصيدة ، وجعل هذا البحر نظما إيقاعيا صوتيا رائعا، أضف إلى ذلك اختياره للكلمات والحروف التي امتزجت مع موضوع القصيدة.

وثمة أمر أشار إليه النقاد، وهو الربط الدائم بين ضرورات الدلالة نحو النص والتكرارات الصوتية، لكون البعد الإيقاعي في الشعر عنصر أساس لا يمكن الاستغناء عنه، ويزيح نسبة النثرية عن النص الشعري[40] بل رأى بعض النقاد أن الصوت يسبق الدلالة، أو يحظى بالأسبقية عليها. [41]

وإذا ما تجولنا في ثنايا القصيدة وجدنا الشاعر يتكئ على التكرار لجملة من الأصوات التي تناسب مقام ومقصد القصيدة، فنرى تكرار صوت (الهاء) مثل قوله : طيبة – الجديبة – ثقوبه – الرحيبة – قريبة – الخصوبة – دروبه – العذوبة – هروبه – حروبه ، وهو صوت يعطي إيقاعا وصفيرا في النطق.

كما نجد الشاعر قد اتخذ الهاء حرف روي لقصيدته، وهو يعبر عن إخراج النفس من الصدر في آخر كل بيت، وكأنه يريد من ذلك الشهيق والزفير إخراج الحزن والتأوه وتجديد الحياة، أضف إلى ذلك سهولة حرف الهاء في النطق.

وقد جاء صوت الهاء من أكثر الأصوات شيوعاً بين الأصوات الانفعالية، لأنه من أسهل الأصوات نطقاً؛ لأن "الهاء نفس يحدث بواسطة الزفير الاعتيادي دون أن يستعمل الإنسان في نطقه أيّاً من اللسان أو الأسنان أو الشفتين ، إنه هواء الزفير الخارج من الفم دون أي جهد، لذا يمكن القول أن هذا الصوت هو أساس الصيحات الانفعالية التي يصدرها الإنسان البدائي تلقائياً دون أدنى جهد أو تفكير[42]

كما نجد حرف القاف قد تكرر كثيرا (القريبة – قدم – ثقوبه – القطرة – الرقص – فسقى – العقوبة – تستقي – يقض – فقد – ينقش – تقتات – قدّم) وهو يعبر عن الإيقاع النفسي الحزين، ويجعل الشاعر يبدي ما في نفسه من حزن وألم، وتكرار هذا الحرف يشكل سلسلة من الإيقاعات الصوتية المتكررة، ويمنح القصيدة بهاء ورونقا.

2- التكرار:

ليس التكرار ضربا من الترف، بل إنه ينهض- في أحايين كثيرة- سمة أسلوبية وعلامة فارقة، تسعف بتلمس الخاصة المميزة التي يتحلى بها الأسلوب الأدبي لشاعر، إن له دورا أساسيا يؤديه في النص، فهو "وسيلة من الوسائل السحرية التي تعتمد على تأثير الكلمة المكررة "[43] ،وهو أداة يتوسل بها الشاعر لإيصال فكره ورؤاه، وهو "يسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة، ويكشف عن اهتمام المتكلم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلل نفسية كاتبه "[44]

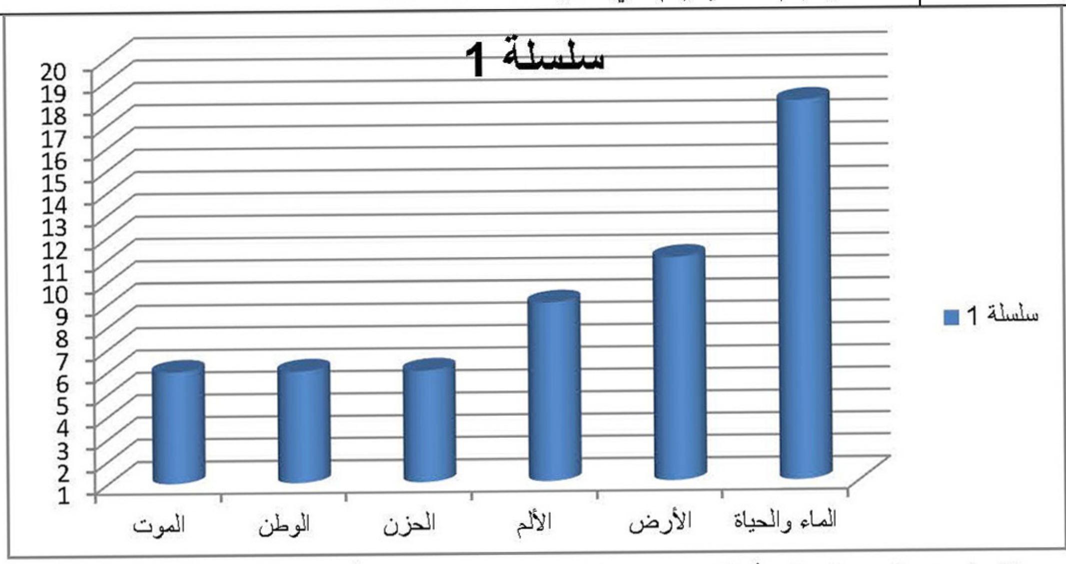
والتكرار أسلوب له إمكاناته التعبيرية، وله أشكال منها: تكرار كلمة، وتكرار جملة، ومما هو معلوم أن البحث في الظواهر الأسلوبية ومقدار هذا التكرار قد يلجأ الباحث معه إلى استخدام أنماط رياضية وإحصائية ما، وهذا أمر معتاد، ولكن بجانب ذلك توجد الإجراءات التقليدية التي تعتمد على الذوق الشخصي والتذوق، وقد تنبه بعض الباحثين لخطورة الإفراط في العمل الإحصائي، وما يحذر منه، هو"إساءة استخدام هذا المنهج في التعامل مع النصوص الأدبية؛ بحيث نعود من جديد إلى الجمود الذي ساد الدراسات البلاغية إلى عملية إحصائية عقيمة لظواهر معينة في النص بعيدا عن عمقها الفني ودلالاتها المميزة "[45]

أولا تكرار الأسماء:

سوف نتناول معدلات التكرار التي تشير من خلال الجداول البيانية إلى العلامات الأسلوبية الفارقة لقصيدة"لا أبكيه" محاولين بيان وظيفة هذا الأسلوب على مستوى التركيب اللغوي للنص عامة، متوسلين بالإجراء الأسلوبي الإحصائي لبلوغ هذه الغاية.

المعرب	مفردة الوطن: مصر -(6 مرات) مفردة الماءوالحياة 18 الماء(5 مرات)- - البحر (2)- القطرة - النيل(3) العذوبة-كوبه- نيل-عودة- الخصوبة-دورة - الغرس مفردة الموت (6) الموت(4)شهداء-الحرب مفردة الحزن (6) الأسى- حزن- الكئيبة-أنات المواويل-أساه

	مفردة الأرض(11) أحجار –طيبة– الأرض– الجديبة – الوادي –دروبه – الرمال أرضها – هرما – أحجار – أسوان مفردة الألم والمعاناة :(9) العقوبة– الذل – الرهيبة – ندوبه – عبور –النار– الحرب–ضعاف– المصيبة مفردات أخرى متنوعة – القريبة –– قدم – ثوبها – الأخضر– الشمس – ثقوبه –عصورا – الكل– الواحد – الذات – الرحيبة –أخرى – قريبة –– الرقص – حولها –أعياد هروبه –– ثانية – ظمأ– شعبك – نجواه – الرطيبة –يوما – غيوبه– أبدا– غيره – ناشرا– حروبه – الغازي – الشعب – ضريبة – ابتسام – الصبر – ذنوبه –الدم –– آخر ––المستطيبة– كل – أبنائك – الغد – نبل – طيبة – – الفأس(2) – وجيبه – حاملا – الليل– أسماء – القلب – المجبوب الحبيبة – راية – الفكر – السليبة– كل قلب ناشئ حرف– العروبة– الطفل – حقيبة– العلم –الشبيبة– حجاب – الخوف – روح –ربات– الحجال – المستريبة – سيف –العدل – وجه– أبناء المماليك– الغريبة – كتيبة – ربيبه– شرف (2)الأبناء أب للمجد نصيبه – – أبناءه الروح – الزغيبة– الناس – حجم (143) اسما
المبني	هكذا– إذا(4)– الذي (4) هي –هو –أنا =12 اسما



يلاحظ من الرسم السابق أعلاه، ومن خلال الجدول الإحصائي أن مفردات الموت والوطن والحزن جاءت بنسب متساوية في النص(بنسبة 6)،يليها مفردات الألم والمعاناة جاءت بنسبة (9) ثم مفردة الأرض جاءت بنسبة(11)وأخيرا حازت مفردة الماء والحياة أعلى نسبة (18)ويمكن توضيح ذلك بأن الوطن عانى من الموت والحزن على حد سواء، وتساوي نسبتهما مع نسبة ورود الوطن يوحي بالاستمرارية، وهو ما سبب له كثيرا من الألم، ولكن تمسكه بأرضه ودفاعه عنها منحه الحياة والمسئول عنها(الماء)بنسبة (18)الذي جاء في قمة الترتيب الهرمي السابق.

ومجيء الموت في سفح الهرم الإحصائي، والحياة في قمته مدعاة للتفاؤل وترك البكاء، وهو ما يتناسب دلاليا مع عنوان النص"لا أبكيه".

كذلك يلاحظ سيطرة الأسماء المعربة على الأسماء المبنية في النص؛ وهذا أمر طبعي، لأن الأصل في الأسماء الإعراب لا البناء.

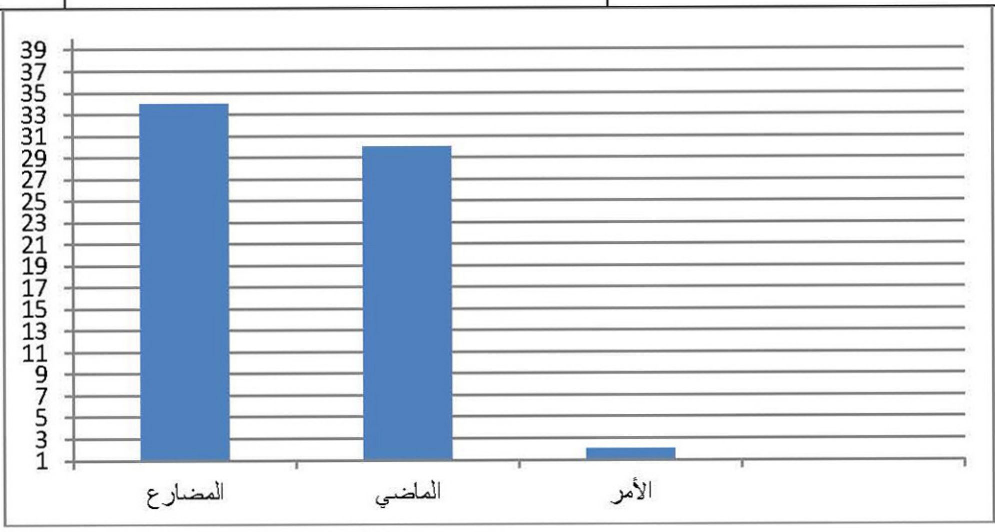
الأسماء المعربة المعرفة بـ أل	الأسماء المعربة المعرفة بالإضافة	الأسماء النكرة
(71) اسما بنسبة 49.6 ٪	44 اسما بنسبة30.7٪	20 اسما بنسبة 14 ٪

من المعروف أن الاعتماد على الاسم الصريح المعرف بـ (أل) يكسب الكلام قوة ووضوحا وتأثيرا، وقد جاء في المرتبة الأولى بنسبة 49.6 ٪، والاعتماد على المعرف بالإضافة جاء في المرتبة الثانية بعد المعرف بـ (أل) بنسبة 30.7٪ ، ومن المعلوم أن هذا الضرب من الاستعمال له جمالية ظاهرة، بوصفه تركيبا يشد من لحمة التعبير في النص، ويكسب التعبير إحكاما ورصانة، بينما جاء الاعتماد على الاسم النكرة في المرتبة الأخيرة بنسبة 11.35٪ .

ثانيا: تكرار الأفعال ، وقيمتها الدلالية:

تكررت الأفعال على امتداد النص، والجدول التالي يوضح ذلك:

ماض	مضارع	أمر
انطبعت– خلعته– رفت –ليست طواها– نفرت – استرد(2) أعاد– سقى – مدّ – مات(3) ماتوا – ابتنى(3) – انثنى– راح صار2– مضوا– مرت– لست كنت – قدم – عجزوا–قضى2 (30) فعلا ماضيا	تبدأ (3) – يبلى – تعرف – تعبر– يستجلي – يبني– يأتي – تستقي – يقضي(2) –يعطي – يبرحوا – سيعودون –تبكي(2) – تبكين(2)– يبكي –ترى(2)– يرتضي – تستعيدي – ينقش – يحتضن – تقتات – يهوي – يرفع – أبكيه– يمضي(2)– تعتري – يدركوا (34) فعلا مضارعا	اسمعي2 فعلان



ومن الملاحظ أن استخدام الشاعر للأفعال قد تنوع، وتحرك النص بين الماضي والمضارع والأمر، المضارع احتل قمة الترتيب، حيث رصدنا (34) فعلا، بنسبة 55.7 % من مجموع الأفعال الواردة بالنص في مقابل (25) فعلا ماضيا، وفعلين للأمر، وسيطرة المضارع توحي بالحيوية والتجدد والاستمرار، وهو ما ترمي إليه القصيدة، حيث تدعو للإقبال على الحياة والاندماج فيها والتفاعل معها، وهو يفيد التجدد والاستمرار واستحضار الصورة ، استحضار صورة يتمنى رؤيتها في بلده.

ولا يخفي ما للماضي من دلالة؛ حيث جاء بنسبة كبيرة 40.8% من مجموع الأفعال الواردة بالنص، والشاعر رافض للواقع الذي يرصده، متذمر منه، فيتمطى الفعل الماضي ليحمله لذلك الزمن الجميل الغائب الآن، وجاء الفعل الأمر مرتين فقط (اسمعي) موجها لمصر أن تسمع المواويل الحزينة، وعدده قليل؛ وكأن الشاعر لا يريد لمصر أن تعاني كثيرا؛ فيكفيها مرتان .

ويمكن القول إن الأفعال في النص لا تعبر عن مقامها منفصلة، بل يشكل كل فعل بجوار الأفعال الأخرى درامية مرتفعة الأداء في القصيدة، فالذي يهمنا هو التوالي الكيفي للأفعال لا التوالي الكمي، ويتضح ذلك من خلال هذا النموذج :

مصر لا تبدأ من مصر القريبة   إنها تبدأ مـن أحجار طـيبة

إنها تبدأ منذ انطبعت   قدم الماء على الأرض الجديبة[46]

فعدم البدء من عهد قريب يعني البدء من عهود موغلة في القدم(عهد الفراعنة) ثم يوضح البداية الحقيقية منذ انطبعت قدم الماء على الأرض المقفرة.

وكذلك نلمح التلازم والتناسب بين البيتين التاليين:

شرف الأبناء أن يمضي أب   بعد أن قدم للمجد نصيبه

شرف للأب أن يمضي فلا   تعتري أبناءه الروح الزغيبة[47]

ففي البيت الأول يأتي رقم (1) قدم للمجد ثم (2) يمضي ، بينما في البيت الثاني يأتي الفعل يمضي رقم (1) وتأتي نتيجته المرجوة رقم (2) ومن ثم يمكن القول بوجود توالٍ كيفي بين الأفعال .

<u>وعلى مستوى الأفعال</u> :

1 – نجد بعض الأفعال في النص ممنوعة من التعدي إلى مفعولها مباشرة؛ حيث يأتي معها حرف الجر لغاية بلاغية ، ومن ذلك :

تعبر القطرة في النيل فمن   حولها الرقص وأعياد الخصوبة[48]

فكان من الممكن أن يقول(تعبر النيل)دون الحاجة لحرف الجر، لكنه استخدم (في) للاحتواء الظرفي المكاني، وجعلت العبور صعبا لا ينتهي، ولو قال تعبر النيل لأفاد تحقق العبور، لكن هذا العبور يتسم بالاستمرارية وعدم الانتهاء، وأنه في القلب، وهو ما يتناسب مع الحالة النفسية للمصريين الذين يحتفلون بالنيل، ويجعلونه في قلوبهم.

2 – نلمح حضورا لأفعال الحواس في النص، يقول الشاعر:

وأعاد الماء للنيل هروبه   واسترد الماء في مصر <u>العذوبة</u>

<u>اسمعي</u> في الليل أنات الأسى   <u>اسمعي</u> حزن المواويل الحزينة

<u>أترى</u> تبكين من مات لكي   تستعيدي راية الفكر السليبة

<u>أترى تبكين</u> يا مصر ؟أنا   لست أبكيه وإن كنت ربيبه[49]

فتجميع أكثر من حاسة من شأنه أن يسهم في معرفة الموضوع معرفة جيدة، فهناك (اسمعي – العذوبة)وهما مرتبطتان بحاستي السمع والتذوق، والحواس وسيلة من وسائل إدراك العالم الخارجي وبناء رؤية واضحة عنه، كما أنه يريد تأكيد أن مصر حية تنبض بالحياة

<u>موازنة بين الاسم والفعل:</u>

1 – يلاحظ على مستوى الاسم أن مفردة الماء والبحر والنيل وردت (18)مرات وهي تمثل الحياة، في مقابل مفردة الموت (6) مرات، وعلى مستوى الفعل: وردت أفعال الموت أقل من أفعال الحياة والبناء:

أفعال الموت والهدم والفناء	أفعال الحياة والبناء والبقاء
مات (3) ماتوا (1) قضى (2) مضوا (1) يمضي (2)	ابتنى (3) يبني –تستقي – يعطي – تستعيدي – ينقش – يحتضن –

	تقتات – يهوي – يرفع – مرت
المجموع (9) أفعال	المجموع (13)

وكأن الشاعر يلمح إلى أن الحياة أقوى وأكبر من الموت، وهذا أيضا ما تؤكده الثنائية الضدية في عنوان النص الذي يمثل عتبة افتتاحية دالة (لا أبكيه) فدلالة النفي (لا) تؤكد البقاء والحياة في مقابل مفردة الموت (أبكيه)

2 – من المعلوم أن أسلوب التكرار يتضمن إمكانات تعبيرية، وينبغي أن يكون وثيق الصلة بالمعنى العام، وإلا كان الأسلوب لفظيا متكلفا لا يمكن قبوله.

ومن ذلك الفعل (ابتنى) الذي تكرر ثلاث مرات؛ ليؤكد منظومة البناء المتواصلة التي لا تنتهي ، وتتواصل دائما.

3– تفوق الاسم على الفعل من حيث عدد مرات الورود؛ ورد الفعل بصوره الثلاثة (61) مرة، بينما وردت الأسماء (143) اسما معربا، 11 اسما مبنيا، والتركيز على الصيغ الاسمية، سواء أكانت معارف أم نكرات يحيل على الثبات والوصف والتأمل؛ لأن الاسم حدث مجرد من الزمن، واستحال الاسم المعرف ب (أل) سمة أسلوبية فارقة للنص المدروس.

ثالثا: الحروف

حرف جر	نفي	حرف نهي	توكيد
من 4 مرات من مصر – من أحجار– من حولها – منه في :15مرة على : مرة واحدة عن :مرة واحدة إلى: مرة واحدة اللام : مرتان	لا– 4 مرات لا تبدأ – لايبلى– لاتعرف – لا تعتري لم : مرتان ما : مرة واحدة	لا تبكي	إنها(4 مرات)

ولاشك أن تكرار الحروف أسهم في ربط عناصر الخطاب الشعري ، بعضها إلى بعض ،كما أنه يمنح النص إيقاعا موسيقيا عبر فيه عن حالته الشعورية.

خلاصة القول إن الشاعر وظف التكرار ليقوم بغاية دلالية تنطوي على التفاؤل ، والإقبال على الحياة ،وسط واقع يعاني ، ولكنه رغم المعاناة يطمح للعلم والأمن والعدل والحرية (لكي تقتات بالعلم الشبيبة– لكي يهوى حجاب الخوف – لكي يرفع سيف العدل – مرت في عبور النار كتيبة).

واتسم أسلوب أمل دنقل، في النص، بعلامات فارقة، بدت في اعتماده، بصورة مباشرة ، على الاسم الصريح المعرف بأل، والمعرف بالإضافة؛ لأن الاسم الصريح المعرف بأل يكسب الكلام قوة ووضوحا وتأثيرا بالغا في نفس المتلقي، يضاف لذلك تفضيله الصيغ الاسمية على الصيغ الفعلية؛ للغاية نفسها.

وعمل التكرار في النص على تميز أسلوب الشاعر، بإظهاره الفكرة المركزية للقصيدة من خلال فكرة الحياة والبناء والبقاء التي شاعت دوالها في القصيدة عامة؛ لتشكل ما يعرف بمفتاح النص أو النواة التي تدور حولها جميع العناصر اللغوية.

2 –الجناس:

للجناس ضروب كثيرة، منها المماثلة، ويقصد بها كون اللفظة واحدة مع اختلاف المعنى، ويلاحظ أن الجناس جاء على قلة في القصيدة، ومنه قوله:

فإذا راح ابتنى ثم ابتني فانثني الغازي إليه بالعقوبة

بين: ابتنى – انثنى، وهو من الجناس الناقص، ومنه أيضا قوله:

الذي لم يقض في الحرب قضى　　　وهو يعطي الفأس والغرس وجيبه

وقوله أيضا:　والذي مات لكي ينقش في　　　كل قلب ناشئ حرف العروبة

ولكي يهوى حجاب الخوف عن　　　روح ربات الحجال المستريبة

ولا شك أن الجناس له أثر جمالي يتبدى في إبراز الجرس الموسيقي في توافق وتماثل صوتي، تطرب له الأذن ، ويتجاوب معه السمع، ويتسامى معه الوجدان .

4- التصريع:

يعد التصريع من التقاليد الفنية التي يلجأ إليها الشعراء، وهو ما كانت عروض البيت فيه تابعة لضربه، تنقص بنقصه، وتزيد بزيادته، واشتقاق التصريع من مصراعي الباب، ولذلك قيل لنصف البيت مصراع [50]

ويتضح ذلك في قول الشاعر في البيت الأول من القصيدة :

مصر لا تبدأ من مصر القريبة　　　إنها تبدأ من أحجار طيبة

بين كلمتي القريبة – طيبة؛ حيث نجد إيقاعا متوازنا جذابا، يجعل النفس في حالة انبهار وإعجاب بحضارة مصر وتاريخها، ومثولها في بداية النص يعكس ولعه ببلده وحبه لها .

ومن المعلوم أن " أكمل أنواع التصريع ما اعتبرت فيه اللفظة المصرعة بمنزلة فصل المعنى في الشطر؛ بحيث يستقل كل شطر بمعنى قائم بنفسه "[51]

وقد جاءت العروض في البيت الأول صحيحة، وكذلك الضرب جاء صحيحا مثلها.

5- أسلوب الخطاب والغيبة (الالتفات)

جعل الشاعر حديثه في النص مقسما لجزأين، وهو ما يعرف بأسلوب الالتفات، وذلك على النحو التالي :

1 – حديث الغائب عن مصر :في الأبيات 1 : 5

2 – حديث المخاطب الذي يستحضر مصر ماثلة أمامه: الأبيات(10 –16 –19 –21–22–28)

وهذا التنوع في الخطاب يمنح القصيدة نشاطا وحيوية، تجعل القارئ لا يفتر عن متابعة قراءة القصيدة، ومعرفة ما فيها من معانٍ، ولعله مما يرتبط بهذه الجزئية البحثية تناول حضور الضمائر وغيابها في النص.

ومن صور الالتفات:

1 – الالتفات بين الفعلية والاسمية؛ فهناك أبيات غُسلت تماما من الصيغ الفعلية، مثل البيت العاشر:

هكذا شعبك يا مصر له　　　دورة الماء ونجواه الرطيبة

فهذا البيت هو الوحيد من أبيات القصيدة الذي خلا من الفعل، وهو يمثل نسقا تعبيريا على جانب كبير من التوافق من حيث الصيغ اللغوية التي تتدرج تحت الاسمية، مع اسم الإشارة (هكذا) والمنادى (يا مصر) والأسماء: (شعبك– دورة الماء– نجواه الرطيبة) التي اتخذت شكل التركيب الإضافي، وهذا الاستخدام مضاد للفعلية.

وهناك أبيات جاء فيها فعل واحد، مثل الأبيات(4–5–6–14–15–16–25–26–27).

2 – الالتفات من ضمير المخاطب إلى ضمير المتكلم: ومنه البيت (28) :

أترى تبكين يا مصر ؟ أنا　　　لستُ أبكيه وإن كنتُ ربيبه

فالالتفات من ضمير المخاطب(أنتِ)الموجه لمصر، إلى ضمير المتكلم (أنا) المعبر عن الشاعر، وهذا الالتفات جاءت صوره قليلة لحد ما؛ ومرد ذلك أمران: أولهما:أن النص اعتمد، بدرجة كبيرة ، على الاسمية، وهو ما حدّ من مجالات الحركة، والأمر الآخر أن الشاعر ركز على الالتفات من الاسمية إلى الفعلية، وهو يحتوي على تضاد ظاهر.

3 – الالتفات بين الماضي والحاضر: ويعبر عنه الأبيات (22 : 27):

أترى تبكين من مات لكي　　　تستعيدي راية الفكر السليبة

والذي مات لكي ينقش في كل قلب ناشئ حرف العروبة
ولكي يحتضن الطفل حقيبة ولكي تقتات بالعلم الشبيبة
ولكي يهوى حجاب الخوف عن روح ربات الحجال المستريبة
ولكي يرفع سيف العدل في وجه أبناء المماليك الغريبة
والذي لولاه ما مرت لنا في عبور النار للحرب كتيبة

الفعل (مات) بصيغة الماضي، وهو عائد على ابن مصر الذي مات، ولكن أثره باق ومستمر بعد رحيله؛ ولذا عبر عن هذا الأثر بصيغة المضارع(تستعيدي – ينقش – يحتضن – تقتات – يهوى – يرفع) وهي كلها نتائج يتوقع حصولها في المستقبل، بينما في البيت (27)عبر بصيغة الماضي عن أثر(كان متوقعا لموت ابن مصر) وهو الفعل (مرت) لأنه قد وقع بالفعل عبور المصريين للتحري، عام كتابة قصيدته.

الضمائر بين الحضور والغياب

أما بخصوص الضمير وتنويعاته في النص فقد جاء ضمير الغائب المرتبط بمصر على النحو التالي :

ضمير الغائب	عدد مرات الورود	المثال
اسم +ضمير غائب عائد على مصر	2	ثوبها الأخضر أرضها
فعل + ضمير غائب عائد على مصر	5	لا تبدأ – إنها تبدأ(2) خلعته ليست هي
فعل + ضمير مخاطب عائد على مصر	5	اسمعي (2) تبكين (2) لا تبكي
حرف ناسخ +ضمير غائب عائد على مصر	2	إنها (2)
ضمير غائب منفصل	2	هي – هو

يلاحظ سيطرة ضمير الغائب (هي – هو)على امتداد النص، وكأن الشاعر أراد أن يؤكد غياب مصر على المستوى اللفظي فحسب، ولكنها حاضرة فعلا في وجدانه ، في حرصه على الحديث عنها وإليها، وكذلك نلحظ التناسب بين ضمير الغائب وحرف الخروج (الهاء) .

وفي نهاية القصيدة : يبرز على استحياء ضمير المتكلم بصيغتي الجمع والمفرد :

والذي لولاه ما مرت لنا في عبور النار للحرب كتيبة
أترى تبكين يا مصر ؟ أنا لست أبكيه وإن كنت ربيبه

ففي البيت الأول جاء الضمير بصيغة الجمع؛ ليعزز انتماءه للجماعة ، وثقته بها،إلى جانب فخره الذاتي ، وكذلك إشارة لتضحية الفرد من أجل الجماعة كلها ، وفي البيت الثاني جاء الضمير للمفرد(أنا) ممتنعا عن البكاء من أجل التطلع لمستقبل مشرق ، وهو الضمير الذي جاء في عنوان النص (لا أبكيه) ووجود ضمير المتكلم لتأكيد الوجود والفاعلية ، حتى وإن كان قليلا .

وربما يمكن تفسير قلة(الأنا) بجانب الكثرة (مصر) إشارة لذوبان الفرد في المجتمع ، أو الجزء في الكل .

6 – الصفة وقيمتها الأسلوبية :

تتيح الصفة (مجازا كانت أم حقيقة) مجالا واسعا لبروز الأنا، وقد جاءت الصفة في مستوى الصفة المفردة ، وقد وردت الصفة (16)مرة في القصيدة، في (15) بيتا شعريا، وذلك على النحو التالي:

الصفة	البيت	الصفة	البيت	الصفة	البيت
مصر القريبة	1	الأرض الجديبة	2	ثوبها الأخضر	3
الذات الرحيبة	4	عودةأخرى قريبة	5	نجواه الرطيبة	10
نيل آخر	15	الرمال المستطيبة	15	أحجارأسوان الرهيبة	18
المواويل الكئيبة	19	راية الفكر السليبة	22	قلب ناشئ	23
ربات الحجال المستريبة	25	المماليك الغريبة	26	الروح الزغيبة	30

وهو ما يعني أن الصفة حازت نصف أبيات القصيدة تقريبا، ويمكن تقسيم الصفة هنا لحقلين دلالين مهمين، هما الجانب الإيجابي، والآخر السلبي.

الجانب الإيجابي: 9 صفات	الجانب السلبي : 7 صفات
القريبة– الأخضر – الرحيبة – أخرى– قريبة – الرطيبة – آخر – ناشئ – المستطيبة	الجديبة –الرهيبة – الكئيبة –السليبة – المستريبة – الغريبة – الزغيبة

مصر لا تبدأ من مصر القريبة إنها تبدأ من أحجار طيبة

فمصر القريبة إشارة لقرب عهد الحداثة بمصر، وأنها موغلة في القدم ، وتاريخها عريق عظيم، وهذا ما يؤيده الشطر الثاني من البيت: إنها تبدأ منذ انطبعت قدم الماء على الأرض الجديبة

فوصف الأرض بالجدب يوحي بمدى اشتياقها للماء، وأهميته لها .

والذي لم يقض في الفأس قضى حاملا أحجار أسوان الرهيبة

وَسَمَ الأحجار بالرهبة، والرهبة تجمع بين الخوف والاحترام والتبجيل :

اسمعي في الليل أنات الأسى اسمعي حزن المواويل الكئيبة

وصف المواويل بالكآبة لم يفد جديدا هنا؛ فالمواويل – بطبيعة الحال – توسم بالحزن، كما أن لفظة حزن(التي قبلها) تغني عنها؛ وربما جاء بها للقافية.

7– النفي ودلالته :

أسلوب النفي هو أسلوب خبري ينفي حكما إيجابيا، وقد تنوع أسلوب النفي في القصيدة :

المنفي : مضارع (9) أفعال – ماض (1) فعل واحد المجموع (10) أفعال.

مصر لا تبدأ – ثوبها الأخضر لا يبلى – إنها ليست عصورا – أرضها لا تعرف الموت – الذي لم يقض في الحرب – الذي لم يقض في الفأس – إنها أسماء من ماتوا ولم يبرحوا القلب – ما يرتضي –والذي لولاه ما مرت لنا كتيبة – فلا تعتري أبناءه الروح الزغيبة .

حيث ورد النفي بالمضارع تسع مرات، وقد أكد القدامى على أن المضارع المنفي بـ (لا) يدل على الحال أو الاستقبال أو الدوام [52]

المثبت : مضارع (22) فعلا – ماض : (27) فعلا المجموع (49) فعلا مثبتا، ومن الملاحظ أن نسبة الأفعال المثبتة خمسة أضعاف الأفعال المنفية ، واعتماد الشاعر على الإثبات أكثر من النفي له دلالته التي لا تخفى، وهو ما يعكس ثقة الشاعر بنفسه وبكلامه ، فلم يلجأ كثيرا للنفي .

رابعا : المستوى التصويري :

ليس يخفى على الباحثين كون الصورة عنصرا بالغ الأهمية في البناء الشعري؛ إذ تعد الوعاء الذي ينقل الشاعر بواسطته مشاعره وأحاسيسه، أي "الوسيلة الفنية الجوهرية لنقل التجربة" [53] وتكتسب القصيدة الشعرية قيمتها الجمالية من خلال الصورة الفنية التي تمتلك طاقات إيحائية كبيرة تمكن المبدع من نقل انفعالاته ومشاعره للمتلقي.

توسل الشاعر في قصيدته ببعض الصور البلاغية، ومما يزيد القصيدة رونقا وبهاء ورود الصور البلاغية، ومن أنماط الصورة:

الصورة التشبيهية	الصورة الاستعارية	الكناية
1- فما الموت إلا عودة	1- انطبعت قدم الماء	1- إنها تبدأ من أحجار طيبة
2- هكذا شعبك له دورة الماء	2-ثوبها الأخضر لا يبلى	2- إنها ليست عصورا
3 - كأن الذل ضريبة	3-إذا خلعته رفت الشمس تقوبه	3- فمن حولها الرقص وأعياد الخصوبة
4 - ابتسام الصبر صار ذنوبه	4-أرضها لا تعرف الموت	4- انثنى الغازي إليه بالعقوبة
5 - كأن الدم نيل آخر	5-البحر طواها نفرت	5- يعطي الفأس والغرس وجيبه
6 - كل أبنائك مضوا شهداء الغد	6- استرد الماء دروبه	6- حاملا أحجار أسوان الرهيبة
7 - قد صاروا ندوبه.	7- أعاد الماء للنيل هروبه	7- لم يبرحوا القلب
	8- استرد الماء العذوبة	8- ما يرتضي المحبوب أن تبكي الحبيبة
	9- سقى النيل ظمأ البحر	9 - يحتضن الطفل حقيبة
	10- مدّ كوبه	10- ربات الحجال المستريبة
	11- مات فيه الموت	11 - يرفع سيف العدل.
	12- ابتنى هرما للموت يستجلي غيوبه	12-أنا لست أبكيه.
	13- يبني ويأتي غيره ناشرا أساه	13- فلا تعتري أبناءه الروح الزغيبة.
	14- تستقي منه الرمال المستطيبة	
	15- اسمعي يا مصر أنات الأسى	
	16- اسمعي حزن المواويل	
	17- لا تبكي	
	18- تبكين من مات	
	19-تستعيدي راية الفكرالسليبة	
	20- ينقش في كل قلب حرف العروبة.	
	21- تقتات بالعلم الشبيبة.	
	22- يهوى حجاب الخوف.	
	23- تبكين يا مصر.	
	24- قدم للمجد نصيبه.	
	25- يدركوا حجم المصيبة.	

أولا: الصورة التشبيهية:

يعد التشبيه واحدا من أهم الأدوات التي يلجأ إليها الشاعر لإيصال فكرته للمتلقي، وهو كما عرفه القدامى "صفة الشيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو من جهات كثيرة، لا من جميع صفاته "[54]

وقد ارتأى الباحث تقسيم تلك الصور التشبيهية لحقول دلالية على النحو التالي :

1 –حقل نفي الموت:

ومن ذلك(فما الموت إلا عودة) حيث سار التشبيه مسار الحكمة، من خلال التشبيه البليغ؛ لينفي منذ مفتتح القصيدة فكرة الموت التي يلح على نفيها على امتداد النص، ويستكمل الشاعر تأكيد الصورة السابقة من خلال الصورة التالية (هكذا شعبك له دورة الماء)حيث يشبه الشعب بدورة الماء من حيث الخلود والبقاء، فالماء متجدد في دورة مستمرة، لا تنتهي، وهكذا الشعب المصري باق، لاينتهي ولايموت، رغم الاحتلال والحروب وما يعترضه من آلام.

2 – حقل وصف المعاناة:

حينما يصف الشاعر معاناة المصريين يقول(وكأن الذل في الشعب ضريبة) متوسلا بالتشبيه المجمل؛ ليوحي بمدى معاناة الشعب واستمراريتها، وفرض الإذلال عليه، وهو في طبعه ليس ذليلا، وأكد هذه الصورة بالتشبيه التالي (وابتسام الصبر قد صار ذنوبه) ولكن من خلال التشبيه البليغ.

3 – حقل الثورة على الظلم:

وهو نتيجة منطقية للحقل السابق؛ فالمعاناة يستتبعها بالضرورة الثورة على الظلم؛ لذا قال الشاعر :(كأن الدم نيل آخر) وهو تشبيه مجمل، أعقبه بقوله : (كل أبنائك مضوا شهداء الغد).

ومن ثم يمكن القول إن الصور التشبيهية تتوالى في تناسق محكم وصياغة منطقية، وكلها تؤكد المعنى الدلالي العام للنص، وهو الدعوة للتفاؤل والإقبال على الحياة الجديدة بعد النصر.

ثانيا : الصورة الاستعارية:

الاستعارة نمط من أنماط الصورة، وقد عرفها العسكري بأنها "نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللغة إلى غيره لغرض "[55]

والاستعارة جديرة بما أعطاها النقاد من اهتمام؛ حينما جعلوها أساس الشعر وجوهره وروحه؛ لأنها تضيف معنى جديدًا، وتخلقه خلقا فريدا، بحيث لا يكون المعنى هو المشبه أو المشبه به بل شيئا جديدا تماما، وعنها يقول الجرجاني: فإنك ترى بها "الجماد ناطقا، والأعجم فصيحا، والأجسام الخرس مبينة، والمعاني الخفية بادية جلية .... إن شئت أرتك المعاني الطليقة التي هي من خبايا العقل كأنها قد طمست حتى رأتها العيون وإن شئت لطفت للأوصاف الجسمانية حتى تعود روحانية لا تنالها الظنون"[56].

وهي اقتران كلمتين في تركيب لفظي، محدثة شعورا بالدهشة والطرافة لدى المتلقي، ومصدر الدهشة "فيما تحدثه المفارقة الدلالية من مفاجأة للمتلقي بمخالفتها الاختيار المنطقي المتوقع، ويتمثل جوهر المفارقة الدلالية في نقل الخواص من أحد عنصري المركب اللفظي إلى العنصر الآخر "[57]

إن الحقول الدلالية التي تنتظم فيها الاستعارة هي :

الحقل الدلالي	نماذجه
1 –وصف مظاهر العظمة والحضارة	1 – انطبعت قدم الماء على الأرض الجديبة 2 – ثوبها الأخضر لا يبلى 3 – إذا خلعته رفت الشمس تقوبه
2 – وصف مظاهر الخلود	1 أرضها لا تعرف الموت

	2 – إذا البحر طواها نفرت 3 – استرد الماء دروبه 4 – أعاد الماء للنيل هروبه 5 – استرد الماء العذوبة 6 – سقى النيل ظمأ البحر 7 – مد كوبه 8 – مات فيه الموت 9 – ابتنى هرما للموت 10– يبني 11– تستقي منه الرمال المستطيبة
3 – حصاد وإيجابيات التحرر	لا تبكي تستعيدي راية الفكر السلبية ينقش في كل قلب حرف العروبة تقتات بالعلم الشبيبة يهوى حجاب الخوف تبكين يا مصر قدم للمجد نصيبه يدركوا حجم المصيبة

ويمكن القول إن الحقل الأول هنا يتوازى مع الحقل الدلالي الثاني في التشبيه (نفي الموت) والحقل الدلالي الثاني هنا توكيد وتوضيح للحقل الأول أيضا، بينما يأتي الحقل الدلالي الثالث هنا نتيجة ومحصلة للحقل الدلالي الثالث في التشبيه.

<u>ثالثا : الكناية :</u>

برزت الكناية في النص؛ إذ وردت (13) مرة، وقد دارت في حقول دلالية متقاربة مع سابقتها في التشبيه والاستعارة ، ومنها :

الحقل الدلالي	نماذجه
أصالة مصر	إنها تبدأ من أحجار طيبة ليست عصورا
نفي الموت وتأكيد البقاء	أنا لست أبكيه لم يبرحوا القلب
حصاد وإيجابيات التحرر	يحتضن الطفل حقيبة يرفع سيف العدل أنا لست أبكيه لا تعتري أبناءه الروح الزغيبة

ويمكن القول مما سبق إن النص قد انفتح على فنون أسلوبية / بلاغية تنامت عبر طرق التعبير، وأحالت إلى كيفية تكوين الصورة في شعره.

رمزية الألوان وقيمتها الجمالية:

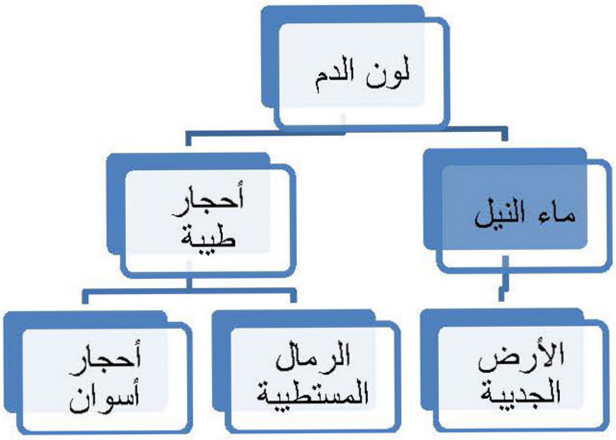
لجأ الشاعر للتوسل بالألوان – خلال قصيدته – يرسم بها لوحاته الفنية ، وليس شرطا أن ترد الألوان بشكل مباشر، بل ربما تتجلى في الموصوفات المادية التي يعرف لونها بمجرد ذكرها، فعندما نسمع كلمة ك (أحجار)نتخيل مباشرة اللون البني مثلا.

وقد يحول الشاعر دلالة لون من طرف سلبي لإيجابي ، مثلما يتضح في قوله :

وكأن الدم نيل آخـر   تستقي منه الرمال المستطيبة

الدم (رمز الموت)   ماء النيل (رمز الحياة)

فالشاعر – متوسلا بالتشبيه – تخيل اللون الأحمر لونا آخر هو لون ماء النيل المائل للون الغامق الذي قد يشبه لون أحجار طيبة التي تبدأ منها مصر(إنها تبدأ من أحجار طيبة) والذي قد يشبه لون الأرض الجديبة ولون الرمال المستطيبة ولون أحجار أسوان .



والشمس مصدر الإشراق والنور تتحد مع النار (اللون الأصفر) وكلاهما طرف إيجابي :

ثوبها الأخضر لا يبلى إذا   خلعته رفت الشمس ثقوبه

والذي لولاه ما مرت لنا   في عبور النار للحرب كتيبة

الألوان الموجودة هنا،هي: الأخضر، الأصفر(الشمس و النار) فمصر تكتسي باللون الأخضر، بخضرتها وزورعها وثمارها، وإذا خلا جزء منها من الخضرة صار هذا الجزء كالرقعة في الثوب، تأتي الشمس فترقعه، بما تضفيه من بهجة ولون أصفر خلاب، والنار طرف إيجابي تتحد مع الشمس والنيل، وكلاهما رمز حياة لمصر ، فالنيل مصدر الحياة، والنار (عبور النار) أعاد لمصر حياتها وحريتها وكرامتها المسلوبة.

ومن المعلوم أن عملية البناء الضوئي التي يقوم بها النبات تبدأ باتحاد الماء مع ثاني أكسيد الكربون، ويتم التفاعل مع وجود ضوء الشمس الذي يوفر الطاقة اللازمة لإتمام عملية الاتحاد، وينتج من هذا التفاعل السكر، والأكسجين.والعلم يؤكد أن النبات يحصل على طاقته من الشمس، فكأن الشمس عندما تمنح النبات الطاقة ليعيش رفت ثقوب هذا الثوب(المناطق الصحراوية).

يمكن القول إن الألوان مارست دورا في إتمام مقولة النص، وما بين الألوان من تناسق واتحاد، وهذا التناسق أسهم في إيصال رؤية الشاعر.

التقديم والتأخير:

للتقديم والتأخير أغراض بلاغية وجمالية متعددة، وعن قيمته ذكر الجرجاني أنه "باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتر بك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك أن قدّم فيه شيء وحوّل اللفظ عن مكان إلى مكان "[58]

ومما تجدر الإشارة إليه أن رصد ظاهرة التقديم عند دنقل في قصيدته (لا أبكيه) لن يكون رصدا شكليا فحسب، بل سيكون رصدا معنيا بالدلالة الناتجة عن هذه الأشكال التركيبية دون غيرها، ولن نعنى إلا بالتراكيب الجائزة نحويا؛ لأن ما أوجبته القاعدة لا يعد انحرافا، ولن يحلل الباحث كل الأمثلة ، بل سيكتفي ببعضها الذي يحوي دلالة، ومن نماذج التقديم والتأخير في القصيدة :

تقديم الخبر شبه الجملة على المبتدأ	تقديم شبه الجملة على المفعول	تقديم شبه الجملة على الفاعل	تقديم المفعول به على الفاعل
فمن حولها الرقص له دورة الماء ونجواه الرطيبة تقديم تتوسط فيه شبه الجملة بين اسم الناسخ والخبر وكأن الذل في الشعب ضريبة	1-واسترد الماء في الوادي دروبه 2-واسترد الماء في مصر العذوبة 3-وأعاد الماء للنيل هروبه 4-فسقى النيل به ثانية ظمأ البحر 5-ناشرا فيه أساه وحروبه 6-اسمعي في الليل أنات الأسى 7-ينقش في كل قلب ناشئ حرف العروبة 8-بعد أن قدّم للمجد نصيبه	1-مات فيه الموت يوما 2.تستقي منه الرمال المستطيبة 3-ما مرت لنا في عبور النار للحرب كتيبة	فلا تعتري أبناءه الروح الزغبية

1- تقديم شبه الجملة : شبه الجملة يراد به "الظرف والجار والمجرور[59]وهناك ترابط معنوي بين الحدث وشبه الجملة، كأنهما جزء واحد، لا يظهر معناها إلا به، وهو ما يعرف بـ التعلق [60] وما تتعلق به شبه الجملة من فعل ونحوه هو عاملها الذي يعمل فيها النصب ظاهرا أو تقديرا .

أولا: تقديم الخبر شبه الجملة على المبتدأ:

في قوله "فمن حولها الرقص وأعياد الخصوبة" قدم المسند، وهو الخبر شبه الجملة لإفادة التخصيص بالمسند إليه(الرقص) ولإفادة قصر المسند إليه على المسند، أي رقص وفرح المصريين بقطرة الماء.

وفي قوله(وكأن الذل في الشعب ضريبة) تقديم ما حقه التأخير، وهو أسلوب قصر أفاد تخصيص ضريبة الذل بالشعب فقط ، بتوسط شبه الجملة بين اسم الناسخ وخبره

ثانيا : تقديم شبه الجملة على المفعول به: احتل المرتبة الأولى في القصيدة، بثمانية نماذج ، ومنها قوله "واسترد الماء في الوادي دروبه" وقوله" واسترد الماء في مصر العذوبة" تقديم لشبه الجملة (في الوادي- في مصر) على المفعول به لتخصيص المكان باسترداد العذوبة والدروب.

وقوله "ناشرا فيه أساه وحروبه"حيث قدّم (فيه) ليوحي بمدى الحزن الذي عاناه المصريون، واستئثارهم به من قبل المحتل.

ثالثا : تقديم شبه الجملة على الفاعل: احتل المرتبة الثانية بثلاثة نماذج

في (مات فيه الموت يوما) لتوكيد موت الموت في الشعب المصري وحده، وهو ما يعني خلوده وبقاءه.

وقوله "ما مرت لنا في عبور النار للحرب كتيبة" حيث قدّم لنا لإفادة التخصيص والافتخار بأن العبور كان لنا نحن ، وقدم أيضا في عبور النار ليؤكد بشاعة الحرب، وأن العبور لم يكن عبور موانع ورمال، بل كان عبورا للنار.

2 – تقديم المفعول به الظاهر على الفاعل: الأصل أن يتقدم الفاعل على المفعول به؛ لأنه عمدة يفتقر إليه في الكلام، والمفعول به فَضلة يستغنى عنه فيه، والعمدة أحق بالتقديم ، وقد انحرف دنقل عن هذا الأصل المفترض،وقدّم المفعول به الظاهر في مثال واحد، هو قوله"تعتري أبناءه الروح الزغيبة " وهو يوضح أن شرف الأب أن يمضي فلا تعتري الأبناء الروح الزغيبة .

الخاتمة والنتائج :

وبعد، فإن الأسلوبية استطاعت أن تلج لمكونات النص الأدبي ، وتستحضر ما فيه من خصائص أسلوبية تسهم في بناء مجال دلالي تحرص الأسلوبية على إدراجه ضمن أولوياتها.

وقد خلصنا في بحثنا إلى أن لكل نص ولكل شاعر خصائصه الأسلوبية التي تميزه عن غيره، وهذا التنوع والاختلاف الأسلوبي في نص ما يؤدي دلالة معينة لا يؤديها نص سواه .

وبناء على ما سبق يمكن القول إن الدراسة قد خرجت بمجموعة من النتائج، من أهمها ما يلي :

1 – مثّل حب مصر حضورا بارزا في هذا النص، وكان محورا أساسيا ارتكزت عليه عدسة الشاعر الفاحصة، وبدا الشاعر متفائلا فرحا على خلاف ما عرف عنه في شعره؛ ابتهاجا بالنصر الذي حققه أبناء مصر، وحاول الشاعر عبر توظيف التقنيات الأدبية، وموسيقا النص أن يظهر الحب والفرح، داعيا لترك البكاء .

2 – جاء مضمون القصيدة داعيا للتفاؤل لغة وتركيبا ؛ حيث مال الشاعر لإحضار مفردات تحمل معنى إيجابيا، ووظف الشاعر التراكيب التي تحمل شحنات تفاؤلية، وفي الوقت نفسه جاءت الجمل الإخبارية بنسبة مئوية أعلى من الجمل الإنشائية ، ثم التعابير الدالة على التفاؤل بمستقبل مصر.

3 – جاءت الخصائص الأسلوبية في شعر أمل دنقل في هذا النص مرتبطة بالنسيج العام للنص ، وتوظيفها والإتيان بها للإحاطة بالموضوع والأفكار المراد التعبير عنها، وتقديمها بشكلها الأقرب لما يجول في وجدان الشاعر وخاطره

4 –عرف عن أمل دنقل براعته في استخدام اللغة و توظيفها، والتعامل معها بتقنية خاصة؛ ومن ثم يكون المنهج الأسلوبي قادرا أكثر من غيره على التعامل مع نصوص كهذه، يكشف غوامضها، ويجلي مكنوناتها ، وذلك قد لا يتم إلا من خلال الأسلوبية.

5 – توظيف التقنيات العديدة، مثل التناص والانزياح والتركيز على الإيقاع جعل من الشاعر صاحب أسلوب متميز في عملية نقل ما يجول بخاطره إلى المتلقي، وتتساند عناصر القصيدة؛ لتعبر عن مدى نجاح الشاعر في إظهار حبه لمصر، وافتخاره بها، ودعوته للبناء والتجديد، موظفا لهذه الغاية الجمل والأساليب، والأفعال .

الإحالات:

[1] - ينظر: دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث ، أحمد درويش ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ،1998م ، ص13

[2] - الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي ، عدنان حسين قاسم ،الدار العربية للنشر والتوزيع ، مصر ،2001م ، ص 112

[3] - ينظر: البلاغة والأسلوبية ، محمد عبد المطلب ، الشركة المصرية العالمية للنشرلونجمان ، القاهرة، ص352

[4] - ينظر: شعر أمل دنقل –دراسة أسلوبية ، فتحي محمد رفيق ، عالم الكتب الحديث ،القاهرة ،ط1 ، 2004م .

[5] - ينظر : الرفض والتجاوز في شعر أمل دنقل ، علي رحماني ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ،2003م ، ص 40

[6] - قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر، خليل موسى ، اتحاد الكتاب العرب، سوريا ، ط1 ، 2000م ، ص 66

7– الحائط الحديدي، آڤي شليم، تقديم محمد عبد المنعم ، ترجمة ناصر عفيفي ، مؤسسة روز اليوسف ، القاهرة ، ط1، 2001م ، ص 296.

8– السابق، ص 298.

9 - ينظر : الأعمال الشعرية ، فاروق شوشة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 2004 ، 1/ 423 ، وكذلك : : الأعمال الكاملة ، أحمدعبد المعطي حجازي ، دار سعاد الصباح ،الكويت ،1993م.

10 - ينظر : مجلة البيان الكويتية ، الكويت ، العدد 212 ، 1/نوفمبر/1983 م ، ص 110

11 - الأعمال الكاملة ، أمل دنقل ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ،ط2 ، 2005 م ، ص 461

12 - التلقي في شعر أمل دنقل ، علي بخوش ، مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، 2004م ، إيران ، ص128

13- ينظر: رسالة الغفران لأبي العلاء المعري ، تحقيق :عائشة عبد الرحمن ،دار المعارف، القاهرة ، ط9، د.ت ، ص 484

14 - ينظر: ديوان الحماسة ، لأبي تمام ،شرحه وعلق عليه أحمد حسن بسج ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1، 1998م ، ص21

15 - ينظر: مجلة الهلال ، مصر ،العدد الثاني ،فبراير -1977م ،قصيدة بكائية إلى تل الزعتر، ص 12، 13

16 - الأعمال الكاملة ، أمل دنقل ، ص269

17 - ينظر : مجلة البيان الكويتية ، الكويت ، العدد 129 ،ديسمبر ،1976 ، ص41

18 - الأعمال الكاملة ، أمل دنقل ، ص274

19 - السابق ، قصيدة لا تصالح ، ص347.

20 - ينظر : سفر الخروج ، الإصحاح السابع ، وكذلك موسوعة المعرفة المسيحية، أسفار الشريعة أو التوراة، مجموعة من المؤلفين بموافقة بولس باسيم النائب البابوي في لبنان، دار المشرق، طبعة أولى، بيروت 1990، ص.5.

21 - ينظر : قصة الحضارة ، ول ديورانت، ترجمة زكي نجيب محمود ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دار الجيل للطبع والنشر ،المجلد الأول ، الباب الثامن .

22 - ينظر: في ظلال القرآن ، سيد قطب ، دار الشروق ،القاهرة ، ط 7 ، 1978م .

23 - ينظر : الاكتشافات العلمية الحديثة ودلالتها في القرآن الكريم ، د. سليمان عمر قوش ،دار الحرمين ، الدوحة ، ص160

24 - ينظر: نقد الشعر، قدامة بن جعفر، مطبعة الجوائب، قسطنطينية ، ط1، 1302هـ ، ص3، وينظر كذلك :منهاج البلغاء وسراج الأدباء ، حازم القرطاجني ، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، مطبعة تونس ،ط1 ،1966 ، ص71

25 - ينظر : موسيقا الشعر بين الاتباع والابتداع ، د.شعبان صلاح ، دار غريب للطبع والنشر ، القاهرة ، ط4 ،2005 م ،ص 75

26– التفسير النفسي للأدب، د. عز الدين إسماعيل ، دار المعارف، القاهرة، 1963، ص 77.

27– السابق، ص 59.

28 - النقد الأدبي الحديث ، د. محمد غنيمي هلال ،دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة ، ص441

29– ينظر: موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس ،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2 ، 1952م، ص 191

30– بناء لغة الشعر، جون كوين، ترجمة د.أحمد درويش، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة ، 1990م ، ص66.

31 - الكافي في العروض والقوافي ، الخطيب التبريزي ، تحقيق الحساني حسن عبد الله ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط3 ، 1994م ، ص 83

32 - ينظر: لسان العرب، ابن منظور، تحقيق عبدالله الكبير وآخرون، دار المعارف ، القاهرة،1979م، ص1734

33 - ينظر: الإنسان واللسان ، حسن ظاظا، دار القلم، بيروت، ط2، 1990م، ص33

34 - ينظر : في علمي العروض والقافية ، أمين علي السيد ، دار المعارف ، القاهرة ، ط1، 1999م ، ص177

35 - ينظر : لسان العرب ، ص475

36 - موسيقا الشعر ، إبراهيم أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،ط2، 1952م ، ص 246

37 - السابق ، ص263

38 - ينظر: السابق ، ص 267

39 - الشعر قنديل أخضر ، نزار قباني ، منشورات المكتب التجاري ، بيروت ، ط2 ، 1964م ،ص39

40 - ينظر : التوازي الشعري في شعر يوسف الصايغ وأثره في الإيقاع والدلالة، سامح الرواشدة، مجلة أبحاث اليرموك ،الأردن ، العدد 2 ،1998م ، ص 10

41 - ينظر قضايا الشعرية ، رومان ياكوبسون ، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ، المغرب ،1988م ،ص 108

42 - ينظر: دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1980م، ص23.

43 - البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي المعاصر ، مصطفى السعدني ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ط1، 1998م ،ص30

44 - قضايا الشعر المعاصر ، نازك الملائكة ، منشورات دار الآداب ، بيروت ،1962 م ، ص240

45- المنهج الأسلوبي في دراسة النص ، خليل عودة، مجلة النجاح للأبحاث ،مج 2 ،عدد 8 ، 1994 م ، ص 104

46 - الأعمال الكاملة ، أمل دنقل ، ص 461

47 - السابق ، ص 462

[48] - السابق ، الصفحة نفسها
[49] - السابق ، الصفحة نفسها
[50] - ينظر : العمدة في محاسن الشعروآدابه ونقده ، ابن رشيق القيرواني ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1983م ، ص 124
[51] - جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم ، د. محمد عبد المطلب ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ،القاهرة ،1995م ، ص148 ، 149
[52] - ينظر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب ،عبد القادر البغدادي ، ،تحقيق وشرح عبد السلام هارون ،مطبعة المدني ، مصر، ط3 ، 1989م ، 262/1
[53] - النقد الأدبي الحديث ، محمد غنيمي هلال ، ص 417

[54] - العمدة في محاسن الشعر، ابن رشيق القيرواني ، ص 199
[55]– الصناعتين، أبو هلال العسكري ، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي البجاوي، مكتبة عيسى الحلبي، القاهرة، 1952م، ص 268
[56]– أسرار البلاغة، الجرجاني ، تحقيق محمد رشيد رضا، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، ط3، 1939م، ص41.
[57] - في النص الأدبي دراسة أسلوبية إحصائية، د.سعد مصلوح ،عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية ،القاهرة ،1993م ، ص187
[58] - دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، 2000م، ص106
[59] - معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية، د.محمد إبراهيم عبادة ،مكتبة الآداب ، القاهرة، ط1،2002م ،ص144
[60] - ينظر: إعراب الجمل وأشباه الجمل ، فخر الدين قباوة ، دارالآفاق الجديدة ،بيروت ، ط3 ،1981م ،ص261

المصادر و المراجع

القرآن الكريم

أولا الكتب :

1– الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، عدنان حسين قاسم، الدار العربية للنشر والتوزيع، مصر ،2001م

2 – أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمد رشيد رضا، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، ط3، 1939م.

3 - إعراب الجمل وأشباه الجمل، فخر الدين قباوة، دارالآفاق الجديدة ، بيروت ، ط3 ،1981م.

4 - الأعمال الشعرية ، فاروق شوشة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، 2004 م .

5 - الأعمال الكاملة ، أحمدعبد المعطي حجازي، دار سعاد الصباح، الكويت ،1993م.

6 – الأعمال الكاملة ، أمل دنقل ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ط 2 ، 2005 م.

7 – الاكتشافات العلمية الحديثة ودلالتها في القرآن الكريم، سليمان عمر قوش ،دار الحرمين د.ت، الدوحة .

8– الإنسان واللسان ، حسن ظاظا، دار القلم، بيروت، ط2، 1990 م.

9– البلاغة والأسلوبية ، محمد عبد المطلب ، الشركة المصرية العالمية للنشر والتوزيع لونجمان ، القاهرة ،2005م.

10– بناء لغة الشعر، جون كوين، ترجمة د.أحمد درويش، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 1990م .

11 – البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي المعاصر، مصطفى السعدني ، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط1، 1998م.

12 – التفسير النفسي للأدب، عز الدين إسماعيل، دار المعارف، القاهرة، 1963م .

13 – جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم ، محمد عبد المطلب ، الشركة المصرية العالمية للنشر

لونجمان، القاهرة، 1995م .

14 – الحائط الحديدي، آڤي شليم ، تقديم محمد عبد المنعم، ترجمة ناصر عفيفي، مؤسسة روز اليوسف، القاهرة، ط1، 2001م.

15 - خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب ،عبد القادر البغدادي ، ،تحقيق وشرح عبد السلام هارون ،مطبعة المدني ، مصر، ط3 ، 1989م .

16 – دراسة الأسلوب بين التراث والمعاصرة، أحمد درويش، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، 1998م .

17 - دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، 2000م

18- دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4،1980م .

19 - ديوان الحماسة، لأبي تمام، شرحه وعلق عليه أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1، 1998م.

20 - رسالة الغفران لأبي تمام ، تحقيق عائشة عبد الرحمن ،دار المعارف، القاهرة ، ط9، د.ت

21 – سفر الخروج ، الإصحاح السابع ، وكذلك موسوعة المعرفة المسيحية، أسفار الشريعة أو التوراة، مجموعة من المؤلفين بموافقة بولس باسيم النائب البابوي في لبنان، دار المشرق، طبعة أولى، بيروت 1990م .

22 - شعر أمل دنقل –دراسة أسلوبية ، فتحي محمد رفيق ، عالم الكتب الحديث ، القاهرة، ط1، 2004م

23– الشعر قنديل أخضر، نزار قباني ،منشورات المكتب التجاري، بيروت، ط2، 1964م

24 – الصناعتين، أبو هلال العسكري ، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي البجاوي، مكتبة عيسى الحلبي، القاهرة ، 1952م .

25 – العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق القيرواني، ت محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل بيروت ، ط5، 1981م .

26 - في علمي العروض والقافية ، أمين علي السيد، دار المعارف ، القاهرة ، ط1، 1999م.

27 – في النص الأدبي دراسة أسلوبية إحصائية ، سعد مصلوح ،عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية ،القاهرة ،1993م.

28 – في ظلال القرآن ، سيد قطب ، دار الشروق ،القاهرة ، ط 7 ، 1978م .

29 – قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر، خليل موسى، اتحاد الكتاب العرب، سوريا ، ط1 ، 2000م

30 – قصة الحضارة ، ول ديورانت ، ترجمة زكي نجيب محمود ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دار الجيل للطبع والنشر ،المجلد الأول ، الباب الثامن .

31 – قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة ، منشورات دار الآداب ، بيروت ،1962 م .

32 – قضايا الشعرية، رومان ياكوبسون ،ترجمة محمد الولي ومبارك حنون ،دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ، المغرب ،1988م .

33 – الكافي في العروض والقوافي، الخطيب التبريزي ، تحقيق الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط3 ، 1994 م .

34 – لسان العرب، ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم)،تحقيق عبد الله الكبير وآخرين، دار المعارف ، القاهرة ،1979م .

35 – المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، عبد الله الطيب، دار الفكر، بيروت ، د.ت.

36 - معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية، د.محمد إبراهيم عبادة ،مكتبة الآداب ، القاهرة، ط1 ،2002م .

37 – منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجني، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، مطبعة تونس ،ط1 ،1966.

38 – موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1952 م .

39 – موسيقا الشعر بين الاتباع والابتداع ، شعبان صلاح، دار غريب للطبع والنشر، القاهرة، ط4، 2005 م.

40 - النقد الأدبي الحديث ، محمد غنيمي هلال ،مكتبة نهضة مصرللطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004م.

41– نقد الشعر، قدامة بن جعفر، مطبعة الجوائب، قسطنطينية ، ط1، 1302هـ .

ثانيا : المجلات:

1 – مجلة أبحاث اليرموك ،الأردن ، العدد 2 ،1998م ، بحث بعنوان" التوازي الشعري في شعر يوسف الصايغ وأثره في الإيقاع والدلالة" سامح الرواشدة.

2 - مجلة البيان الكويتية ، الكويت ، العدد 212 ، 1/نوفمبر/1983 م.

3 – مجلة النجاح للأبحاث، مج 2 ،عدد 8 ، 1994 م ، بحث بعنوان" المنهج الأسلوبي في دراسة النص" ، خليل عودة

4 – مجلة الهلال، مصر، العدد الثاني، فبراير -1977م .

ثالثا : الرسائل العلمية:

– التلقي في شعر أمل دنقل ، علي بخوش ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، 2004م ، رسالة ماجستير ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر، إشراف الطيب بودربالة.

– الرفض والتجاوز في شعر أمل دنقل ، علي رحماني ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2003 م ، بحث ماجستير ، إشراف صالح مفقودة.

إن الولوج إلى عالم التقنية في ميدان التعليم أصبح مسألة ملحة وإنّ الاطلاع على المستجدات التكنولوجية أصبح أمرا هاماً لتوظيف ذلك في العمليّة التعليميّة التعلّميّة بهدف تطوير العملية التربوية، إذ تحتاج هذه المسألة إلى منظومة متكاملة توضح دور كل عنصر من عناصر العملية التعليمية، كما أنها تحتاج إلى توفير البنية التكنولوجية التحتية التي تيسر وصول المتعلمين إلى أدواتها وتطبيقاتها المختلفة للحاق بركب الأمم و الشعوب، ومواكبة الثورة العلمية، التي أصبحت هاجسا لكل مهتم بالتربية والتعليم، و اقلها تكلفة؛ لتحسين جودة مخرجاتها.

هذا التطور الكبير والسريع الذي يشهده العالم في مجال تكنولوجيات المعلومات والاتصالات غيَّر العديد من المفاهيم وطرق التواصل التعليمي ، وظهرت التقنيات المستحدثة في مجال التعليم والتعلم ،وتزايدت المعرفة ، واستخدامها في شتى المجالات حتى أصبحنا نعيش أزهى عصور تكنولوجيا التعليم ، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية ، وأصبح لتكنولوجيا التعليم تأثير ايجابي في تحقيق التواصل الفعال بين المعلم و المتعلم، فقد تيسر للمعلم سبل عديدة لتوصيل المعلومات والمهارات بأساليب متنوعة تثري عملية التعليم وتزيد من فاعليتها[1]؛ مع مراعاة أن استخدام التكنولوجيا في التعليم ليس غاية في حد ذاتها ، بل توظيفها التوظيف الأمثل الذي يعود بالنفع على المتعلم و المعلم ، ويرفع كفاية المتعلمين و يزيد من دافعتيهم و تشويقهم، ويعد دمج التكنولوجيا في التعليم ؛ التحدي الذي هو جوهر الإصلاح التربوي المعتمد على التكنولوجيا الحديثة ، والهدف الذي نسعى لتحقيقه هو أن تصبح التكنولوجيا –عملية ومنتجا– جزءا لا يتجزأ من بيئة التعلم بجميع مكوناتها : المنهج وأساليب التعليم والتعلم و التقويم والإدارة وما يرتبط بهذه المكونات من مدخلات وعمليات و مخرجات[2].

التعليم من التقليدي إلى الالكتروني إلى المدمج رؤية في مراحل تطور تكنولوجيا التعليم:

إن المتتبع لتطور التعليم منذ نشأته في الحضارات القديمة ؛ يجد أن تاريخ التعليم هو تاريخ من المحاولات التي بذلت منذ القدم لإعداد النشء للعمل من اجل الجنس البشري ، و قد مر تطور تكنولوجيا التعليم بداية من العصور البدائية حتى الآن بعدة مراحل، حددت في أربع مراحل أساسية [3] :

المرحلة الأولى: مرحلة النشأة الفطرية لوسائل التعليم:امتدت من العصور البدائية، وانتهت بظهور اسم الوسائل التعليمية عام 1640م، واتسمت هذه المرحلة بسمات عامة اشتركت فيها جميع المراحل الفرعية المكونة لهذه المرحلة ، بعدم وجود اسم علمي محدد لتكنولوجيا التعليم واستخدام تكنولوجيا التعليم بصورتها البسيط المتمثلة في كونها وسائل و أدوات للتربية والاتصال ، وفي ضوء تلك السمات قسمت مراحل تكنولوجيا التعليم خلال هذه الحقبة الزمنية إلى ثلاث مراحل فرعية ، هي وسائل التعليم في العصور البدائية ، ووسائل التعليم في الحضارات القديمة متمثلة في المصرية القديمة و الحضارة اليونانية القديمة و وسائل التعليم في الحضارة الإسلامية .

المرحلة الثانية: مرحلة نشأة وتطور مجال الوسائل التعليمية :

امتدت من عام 1640 م، وهو العام الذي أطلق فيه اسم الوسائل التعليمية لأول مرة ، انتهت عام 1953 م ، وهو نهاية مرحلة التعليم السمعي البصري و ظهور الاتصالات السمعية البصرية ، واتسمت هذه المرحلة بسمات عامة ميزت جميع المراحل الفرعية المكونة لهذه المرحلة ، مثل وجود أسماء علمية متفق عليها لتكنولوجيا التعليم و وجود تحديد واضح لوظائفها ؛ وقد قسمت مراحل تطور هذه الحقبة إلى ثلاثة مراحل أيضا فرعية ، بحيث سميت كل مرحلة باسم يعبر عن اسم الوسائل المستعملة في هذه المرحلة و هي :مرحلة الوسائل التعليمية ، مرحلة التعليم البصري ، مرحلة التعليم السمعي البصري .

المرحلة الثالثة: مرحلة النظريات و المداخل:

امتدت من نهاية مرحلة التعليم السمعي البصري عام 1953 م وانتهت في عام 1972م واتسمت هذه المرحلة بسمات عامة أهمها :الانتقال من مرحلة التركيز على التعليم إلى مرحلة التفكير في الاستراتيجيات و العمليات ، واستهداف تحسين العملية التعليمية كلها وتغيرت النظرة السطحية لأدوات و وسائل تكنولوجيا التعليم ؛ فأصبحت عنصرا وركنا أساسيا في النظام التعليمي ، وقد قسمت هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية متزامنة الوجود ، بحيث سميت كل مرحلة وفق النظرية

أو المدخل التي اعتمدت عليه وانطلقت منها تكنولوجيا التعليم ؛ ومن ثم فهذه المراحل وفق تعاقب ظهورها هي : الاتصالات السمعية البصرية ، و تكنولوجيا تشكيل السلوك الإنساني و تكنولوجيا التصميم المنظومي للتعليم .

المرحلة الرابعة: مرحلة تكنولوجيا التعليم:

امتدت هذه المرحلة من عام 1972م بظهور اسم مجال تكنولوجيا التعليم من قبل جمعية AECT [4] الأمريكية كاسم للمجال ؛ ليصبح اسم مجال تكنولوجيا التعليم ، وهو الاسم الذي ظل معبرا عن المجال حتى وقتنا الراهن ، وقد بدأت هذه المرحلة بالنظرة لتكنولوجيا التعليم على أنها مجال يهتم بتسيير التعلم الإنساني، بحيث شمل العديد من المكونات منها: الإنسان والأدوات ، والإجراءات و الأفكار، والتنظيم، و أساليب العمل، وقد قسمت هذه المرحلة إلى ثلاث فترات زمنية متتابعة طبقا لتعريفات المجال التي ظهرت من قبل جمعية "AECT " وهي على الترتيب : تعريف عام 1972م، وتعريف عام 1977م، وتعريف عام 1994م.

مفهوم تكنولوجيا التعليم:

تباين الأخصائيون في تعريف تكنولوجيا التعليم نظرا للتغيرات السريعة التي صاحبت هذا المجال، ومن أشهر هذه التعريفات التعريف الذي وضعته "جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية "(AECT) الذي يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم هي "النظرية و التطبيق في تصميم العمليات و المصادر وتطويرها واستخدامها و إدارتها من اجل التعلم "[5] .

كما تم تعريف تكنولوجيا التعليم من قبل لجنة تكنولوجيا التعليم بأنها: طريقة نظامية لتصميم و تنفيذ و تقييم العملية الكلية للتعلم والتدريس من خلال أهداف معينة قائمة على البحث في مجال التعلم الإنساني و الاتصالات بالإضافة إلى توظيف مصادر برية و غي بشرية يهدف إلى الحصول على تعليم أكثر فاعلية [6].

التعليم التقليدي:

يعرف بأنه طريقة من التعليم تتخذ أسلوب المحاضرة في القاعات أو الفصول لتوصيل المادة إلى الطالب يتركز على اللقاء (وجها لوجه) بين المعلم و المتعلم وهي أقوى وسيلة للاتصال ونقل المعلومة و التفاعل بين الطلاب و الأساتذة[7]. يستعمل السبورة والمنهاج كوسائل تعليمية و يتخذ من التلقين وسيلة للتعلم .

بعد التغيرات و التطور التكنولوجي العالمي الكبير و المتسارع أصبح هذا النوع من التعليم يواجه العديد من المشكلات أهمها :

- ضيق الجامعات و قاعات الدراسة وعدم القدرة على الاستجابة للطلب المتزايد من الراغبين في التعليم العالي و استيعاب أعدادهم.
- سلبية المتعلم واعتماده على تلقي المعلومات من المعلم دون أي جهد في البحث، لان المعلم هو محور العملية التعليمية ويبقى الطالب متلقي فقط.
- لا يراعي ميول واحتياجات المتعلم في تعلمه ولا السرعة التي تناسب قدراته.

التعليم الالكتروني:

بعد سعي التربويين في توسيع فرص التعليم وتَجَاوُزِ سلبيات التعليم التقليدي، ظهر ما يسمى التعليم عن بعد و الذي أتاح فرصا وأعطى حلولا لشرائح كبيرة من البشر الراغبين في التعلم و التدرب ومكنهم من مواصلة تعليمهم وهو نوع يأخذ فيه الطالب تعليمه بوسائط للاتصال متعددة في مكان و زمان مختلفين عن المعلم[8] ، ثم انتقل إلى التعليم بالراديو و التلفزيون فالوسائط المتعددة على الحاسوب وانتهاء بالتعليم الالكتروني و الشبكة العالمية (الانترنيت)[9]، هذا التعليم يعتبر مرحلة متطورة من التعليم عن بعد الذي أضاف إلى خاصية التعليم الذاتي أبعادا كثيرة كالاتصال المتزامن وغير المتزامن (البريد الالكتروني، غرف الدردشة وحلقات النقاش، المنتديات التعليمية ، المنصات التعليمية و غيرها) وهذا ما يسمى البيئات الافتراضية التي هي بمثابة مؤسسة تعليمية متكاملة و التي توفر الخدمات والأدوات للمتعلمين [10] بأسلوب مرن من

خلال الوسائل التعليمية المتمثلة في النصوص العادية والصوت والصورة والفيديو و التي من شانها زيادة التواصل و تيسير وتعاونية التعلم،وانتقال محور التعلم إلى المتعلم .

وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم الالكتروني بأنه" ذلك النوع من التعليم التفاعلي الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية و توصيل المحتوى التعليمي الالكتروني إلى الطلاب دون اعتبار الحواجز الزمانية و المكانية "[11].

مع كل هذه الايجابيات يؤخذ على التعليم الالكتروني (التعليم عن بعد) بعض السلبيات نذكر منها :

- التعامل مع الآلة لفترات طويلة و محدودية الجانب الإنساني في العملية التعليمية
- غياب القدوة
- التقليل من إمكانية اكتشاف المواهب وقدرات المتعلمين
- ضعف القدرة اللفظية لدى المتعلم
- الجهد الكبير في إعداد المقررات وتصميم المادة التعليمية

بالنظر إلى سلبيات التعليم الالكتروني يمكن القول بان التربويين لم يغفلوا عنها ومن هنا بدأت الأنظار تتجه نحو دمج التكنولوجيا في التعليم، التحدي الذي هو جوهر الإصلاح التربوي المعتمد على التكنولوجيا الحديثة التي ستصبح جزأ لا يتجزأ من بيئة التعلم بجميع مكوناتها :المنهج، وأساليب التعليم والتعلم، والتقويم والإدارة وما يرتبط بهذه المكونات من مدخلات وعمليات ومخرجات[12]

التعليم المدمج (blended learning):

هناك عدة مفاهيم للتعليم المدمج، عرفه البعض " انه احد صيغ التعليم أو التعلم ، يندمج فيها التعليم الالكتروني مع التعليم الصفي (التقليدي) في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الالكتروني ، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس و المحاضرات التي تتم غالبا في قاعات الدرس الحقيقية المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات "

و يعرف أيضا " هو نظام تعليمي يستفيد من كافة الإمكانيات و الوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب، وأداة للتعليم سواء كانت الكترونية أو تقليدية، لتقديم نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي و الأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى " [13] .

و يعد التعليم المدمج نظاما يدمج طريقة التعليم التقليدية مع التعلم الالكتروني عبر الشبكات الداخلية intranet أو شبكات الانترنت internet لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم، كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة [14] .

و يشير آخرون إلى أن التعليم المدمج هو استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، أي يتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف بواسطة استخدام آليات الاتصال الحديثة (الحاسوب، والشبكات، وبوابات الانترنت، وغيرها)، ويمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات و المواقف و الخبرات التربوية، التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة، أو تكنولوجيا المعلومات، و ميزة هذا النوع من التعليم انه يختصر الوقت والجهد و المال، وذلك بإيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، و بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، و ضبطها و قياس و تقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي و توفير بيئة تعليمية جذابة [15].

ويرى كل من (jelfe وwhitelak) أن هناك ثلاثة معان للتعليم المدمج هي كالتالي[16]:

1 -التكامل بين التعليم التقليدي مع التعلم المعتمد على الانترنت.

2 -الدمج بين الوسائط و توظيف أدوات في بيئات التعلم الالكتروني.

3 -دمج عدد ممكن من طرق وأساليب التدريس، بغض النظر عن استخدام التكنولوجيا.

مبررات استخدام التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية:

يعد التعليم المدمج مكملا لأساليب التعليم التربوية العادية، ويعتبر هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم الجامعي التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية، وهي تجعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة، التي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات. ولهذا يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له:

التحول من	إلى
1-التحول من الكتاب والمعلم كمصادر رئيسة	– التعلم المعتمد على تغذية المصادر
2-التعلم الأصم للحقائق و المفاهيم القائم عل الحفظ والتلقين	-تعلم مهارات الاستقصاء و التفكير وطرح الأسئلة و الحوار تحت إشراف وتوصيات المعلم
3-التعلم في بيئات مغلقة محكمة	-التعلم في بيئات مفتوحة-مرنة- متوافقة مستجيبة لاحتياجات المتعلم
4-تعلم صفي جماعي	-تعلم تعاوني في مجموعات صغيرة
5-دور سلبي للمتعلم	-دور ايجابي نشط
6-التدريس التقليدي السائد	-التعلم الذاتي و الدراسة المستقلة
7-التعليم والتعلم محددان بزمان ومكان محددين	-تعليم وتعلم عن بعد (تزامني-غير تزامني) في أي وقت، و أي مكان
8-تعلم مقنن في مراحل و سنوات محددة (سلم تعليمي)	-تعلم متنوع و مستمر مدى الحياة (شجرة تعليمية)
9-تعلم معتمد على الاتصال أحادي الاتجاه	-تعلم قائم على الاتصال التفاعلي المتعدد الاتجاهات
10-التعليم المجزأ للمهارت و الخبرات	-التعليم المتكامل للمهارات
11-اعتبار التعليم نمط تدريسي	-اعتبار التعليم نمط تدريبي
12-الجمود في النظام التربوي	-المرونة في هذا النظام
13-تخريج متعلمين متشابهين (نسخ مكررة)	-تخريج متعلمين متنوعين (نسخ متبادلة)
14-الحد الأدنى من التقانة	-الجودة والإتقان في التعليم والتدريب
15- الانبهار بالتكنولوجيا والمعلوماتية و نواتجهما	-المشاركة في التصميم و التطوير المعلوماتي و التكنولوجي
16-السلبية والتواكل	-الايجابية والتفاعل
17-تقويم نظري معتمد على الذاكرة	-تقويم حقيقي من خلال مواقف واقعية

1 -جدول يبين بعض التحولات التربوية التي عجلت بدمج التكنولوجيا في التعليم [17].

متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المدمج :

لكي يتم الانتقال من الطرق التقليدية التي تتم داخل الصف، والتي ترتكز على المعلم كمصدر للمعلومات مع استخدام الكتاب الورقي والقلم والسبورة، وبعض الوسائل التعليمية القديمة، هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب اتخاذها، والخطوات التي تحتاج إلى جهد و وقت نذكر منها[18] :

- تعديل سياسة التعليم على مستوى الجامعات بحيث تجعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية في جميع المراحل.
- تشكيل لجان على مستوى الجامعة أو الوزارة أو الإدارة التعليمية، تتولى عملية التطوير تتكون من فريق عمل يضم مجموعة من المتخصصين في عدة مجالات مثل تطوير المناهج و تكنولوجيا التعليم.
- دراسة واقع استخدام التكنولوجيا في الجامعة، أي حصر الأجهزة و البرامج التعليمية المتوفرة فيها.
- دعم إدارة الجامعة، و تشجيعها لدمج التكنولوجيا في التعليم و استخدام المعلمين لها.
- وضع تصور أو خطة شاملة طويلة الأمد، لدمج التكنولوجيا في التعليم واستخدام المعلمين لها.
- تحديد مدة زمنية لتنفيذ عملية الدمج، وتتم على مراحل.
- تخصيص ميزانية لدمج التكنولوجيا في التعليم، ولتغطية تكاليف شراء الأجهزة والبرامج و التدريب.
- إنشاء بنية تكنولوجية تحتية.
- تدريب المعلمين والطلاب على استخدام الحاسب الآلي و الانترنت في التعليم.
- التوسع في إنشاء المعامل اللغوية في الكليات والجامعات لتدريب الطلاب على الاستماع، والتحدث، والقراءة، مع تبني طرق التدريس و أساليب التقويم الحديثة[19]
- إنشاء مركز لتصميم مناهج ومقررات اللغة العربية المعتمدة على التكنولوجيا في الجامعات أو الوزارة أو الإدارة التعليمية، يعمل فيه فريق من المتخصصين، حيث يقدم المحتوى التعليمي في شكل صفحات من خلال بيئة تفاعلية تعتمد على الشبكة العنكبوتية تعتمد على وسائط مثل: النص والصورة، والصوت، والفيديو، والرسوم المتحركة، والرسوم التوضيحية.
- إجراء الأبحاث في مجال التعليم الالكتروني بصورة مستمرة.
- توفير الدعم الفني و صيانة الأجهزة و الشبكة بصورة دائمة أثناء استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم

آليات الانتقال إلى التعليم المدمج:

إن الصورة الجديدة للعلاقة بين المعلم والمتعلم وانتقال محور العملية التعليمية إلى المتعلم وبقاء المعلم قائدا ومشرفا، كان لزاما أن يقود عملية التعليم المدمج ثلاثة أفراد لكل منه وظيفته الخاصة ضمن إطار واحد مشترك؛ وهو المعلم أولا، و المشرف على العملية التعليمية ثانيا، و خبير الوسائط المتعددة ثالثا[20].

فمن ادوار المعلم نستخلص ما يلي :

- الشرح باستخدام الانترنت والتقنيات المختلفة لعرض المحاضرة.
- دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية (طرح الأسئلة، الاتصال بالطلبة و المعلمين).
- دور المحفز على توليد المعرفة و الإبداع (التحكم بالمادة الدراسية، طرح الآراء و وجهات النظر)[21].

ومن أدوار المشرف على التعليم نستخلص ما يلي:

الاطلاع على أسلوب المعلم و الوسيلة التي يستخدمها إن كانت ناجحة أم لا ، حيث يستطيع طرح طرق أخرى ، فمثلا يريد المعلم شرح مادة معينة عن طريق تكنولوجيا صوتية كالتسجيلات و الأشرطة السمعية، ولكن يرى بان المشرف إذا طرحها بهذه الطريقة لن يصل بالطلاب إلى المستوى المطلوب وإنها غير فعالة ويجد بديلا لها يعمل خبير الوسائط المتعددة على استعمال الوسائل التكنولوجية المتاحة لعرض الدرس.[22]

وبناء على ذلك:

<u>**1 – القضايا التي يجب الأخذ بها عند تخطيط وتطوير برامج التعليم المدمج في شقه الالكتروني ما يلي :**</u>

- دراسة الأبحاث السابقة حول التعليم الرقمي للغة العربية واخذ نتائجها بعين الاعتبار.
- دراسة المقررات الحالية و معرفة ما الذي يحتاج إلى تطويره و إضافة معلومات جديدة أو تعديل.

- تحديد حاجات المتعلمين و متطلبات المقرر الدراسي قبل اختيار نوع التكنولوجيا المستخدمة.
- عمل برامج تدريب للمعلم و الطالب حول الوسائل التكنولوجيا و كيفية استخدامها.
- تجهيز كل موقع بالتسهيلات التكنولوجية المحتاج اللازمة و الوصول إليها بسهولة، مع توفير خطوط الاتصالات الفورية لحل المشكلات التي تواجه المتعلمين.
- البدء مع عدد محدود من الطلبة لمعرفة المشكلات التي تواجه عملية التطبيق والعمل على السيطرة عليها و معالجتها[23].

2 – احتياجات بيئة التعليم الالكتروني :

- توفر الوسائل التكنولوجية و سهولة وصول المعلمين والطلاب إليها.
- تكافل المؤسسات والجامعات مع بعض وبناء قاعدة شابة ودعم إداري لإعداد المعلمين.
- مساعدة الطلاب و المعلمين من قبل مختصين لاستعمال التكنولوجيا بمهارة و الاستفادة منها بأكبر قدر ممكن.
- التقييم المستمر لفاعلية التكنولوجيا المستخدمة و المنهاج المطروح و مواكبته للتطور المستمر.[24]
- تجهيز الفصول التعليمية و المنشات بمتطلبات دمج التقنية؛ من حيث الشبكة الداخلية و شبكة الانترنت ومختبرات حاسب عديدة.
- أن تقوم الحكومة ببناء شبكة اتصالات ذات كفاءة عالية و تغطية لجميع مناطق الدولة.[25]

خاتمة:

إن مكانة اللغة العربية العظيمة ومنزلتها الرفيعة تحتم على القائمين على تعليمها البحث باستمرار عن أفضل الطرق و الوسائل للحاق بركب التقدم والتطور في ميدان تعليمية اللغات، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلم وحثه على تبادل الآراء و الخبرات.

فقد حاولتُ تقديم رؤية مستقبلية تنظيرية و تطبيقية لاستخدامات التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية و تعلمها، حيث أشارت أدبيات المناهج الحديثة إلى أن الأساس التقني يعتبر من أسس بناء المناهج في العصر الحديث، و بالرغم من أن الجزائر تملك قاعدة تكنولوجية واتصالية مهمة، تسهل عليها الولوج السريع في دمج التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، إلا أنها و إلى حد الآن لم تَظْهَر فلسفة وسياسة واضحة في المؤسسات الجامعية لتشجيع هذا النوع من التعليم.

---

[1] ينظر الغريب زاهر وإقبال بهبهاني،تكنولوجيا التعليم ، نظرة مستقبلية، الكويت، دار الكتاب الحديث، 1997م ، ط2، ص 137.

[2] سليمان، هند عبد القادر دمج تقنية المعلومات بالتعليم من خلال التقنيات الحديثة، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، كلية العلوم والآداب، جامعة المرقب، 2005، ص7.

[3] محمد عيد حامد عمار ونجوان حامد قباني ، هندسة المنهج من منظور تكنولوجيا التعليم المفهوم – التطور- العلاقة ، دار الجامعة الجديدة ،2011 م ،ص 311.

[4] جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية Association for Educational Communication and Technology.

[5] زيتون حسن حسين،الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم، المفهومات والممارسات، 2007 ، ط1،ص 119.

[6] اغلين جاري، تكنولوجيا التعليم الماضي و الحاضر والمستقبل ، تر صالح بن مبارك الدباسي وبدر بن عبد الله الصالح، 2004، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، ص7 .

[7] ينظر الشماخ ليل، اثر استخدام بيئة التعليم الافتراضية على الدافعية على التعليم و التحصيل الدراسي في مقرر علم الاجتماع للمرحلة الجامعية، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي ،البحرين، 2008.

[8] Unesco 2002 ,distance education, unesco, paris.

[9] Charles D , joel L , and hantman P P, Blended learning, center for applied research. Vol. 27 march 2004 .

[10] مختار عثمان الصديق، التعليم المدمج مدخل جديد لطرق وأساليب التعليم والتعلم،ورقة بحثية، مؤتمر التعليم العام وتحديات القرن الحادي والعشرين، ديسمبر 2011، قاعة الشارقة بالخرطوم .

[11] د.وليد سالم محمد الحلفاوي ،التعليم الالكتروني تطبيقات مستحدثة ،دار الفكر العربي ،ط1،2011م ،ص 17 .

[12] سليمان هند عبد القادر، دمج تقنية المعلومات بالتعليم من خلال التقنيات الحديثة، المؤتمر العربي حول التعليم العالي و سوق العمل، كلية العلوم والآداب ،جامعة المرقب، ، 2005 ص7 .

[13] الكيلاني تيسير، إستراتيجية التعليم المدمج(سلسلة إصدارات لشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد، الأردن، عمان، مكتبة لبنان، 2011،ص 28 .

[14] الفقي عبد الله إبراهيم، التعلم المدمج (التصميم-الوسائط المتعددة-التفكير الابتكاري)، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، مكتبة الملك فهد، 2011،ص 15 .
[15] نفسه، ص17 .
[16] العريني سهام بنت عبد الرحمان، واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2012، ص13 .
[17] صيام محمد وحيد،العبد الله فواز ، ديب أوصاف ، تكنولوجيا التعليم و المعلومات ،منشورات جامعة دمشق ،2012 ،ص- ص 302-303.
[18] الكيلاني تيسير، إستراتيجية التعليم المدمج (سلسلة إصدارات لشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد م، ص61.
[19] ينظر، مرضي بن غرم الله حسن الظهراني،المدخل التقني في تعليم اللغة العربية :مفهومه و أسسه ومطالبه وتطبيقاته،المؤتمر العالمي الاول للغة العربية وآدابها ،إسهامات اللغة و الأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2007
[20] ممدوح جابر شلبي وآخرون،تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج، دسوق، دار العلم والأيمان،ص146
[21] ينظر قنديل احمد، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، القاهرة، عالم الكتاب، 2006، ص 174
[22] ممدوح جابر شلبي وآخرون، مرجع سابق، ص145
[23] الهادي محمد، التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2005، ط1، ص103
[24] الهادي محمد، التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2005، ط1، ص102
[25] ممدوح جابر شلبي وآخرون، مرجع سابق، ص148

أثر القواعد النحوية على السلامة

اللغوية لدى أطفالنا

الطالب: بلال صبايحي

والأستاذ الدكتور: عبد المجيد عيساني

جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

Abstract

The topic of this article is (the affect or the influence of grammar on the perfect language of our children) from the superimposed topics between the specialization : linguistics , psychological and the social from the influence on each other and its affect on the specimen of learning , the cause which push me to follow the reality of acquiring the fluent Arabic language and how to use its combinations correctly among children (today's young, tomorrow's men) through the coherence of the sub-competencies to achieve the final one (competency) which appears in the simplicity and the appropriately of language used to communicate .

Key words : language , grammar , child , the language acquisition.

Resume

Cet article, intitulé : l'effet des règles grammaticales sur le l'apprentissage de la langue arabe chez nos enfants. On aborde un thème qui fusionne entre de multiples disciplines linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques par rapport à leurs interactions et leurs effets sur l'échantillonnage. Ces facteurs nous ont poussés a suivre la réalité de l' apprentissage de la langue arabe et son bon usage chez les enfants (futurs citoyens).

Á travers la combinaison des compétences partielles on arrive à installer une compétence finale sous forme d'une aptitude à la réalisation d'une communication correcte.

Mots clés : la langue , la grammaire , l'enfant , l'acquisition du langage.

الملخص

يعتبر موضوع هذا المقال الموسوم بـ: (أثر القواعد النحوية على السلامة اللغوية لدى أطفالنا) من المواضيع المتداخلة بين التخصصات اللسانية والنفسية والاجتماعية، من حيث تأثرها ببعضها وتأثيرها على عينة الدراسة؛ الحادي الذي دفعني إلى تتبع واقع اكتساب اللغة العربية الفصيحة، واستعمال تراكيبها استعمالا صحيحا لدى الأطفال – صغار اليوم كبار الغد – من خلال تظافر الكفاءات المرحلية لتحقيق الكفاءة الختامية المتجلية في بساطة العملية التواصلية وسلامتها.

الكلمات المفتاحية: اللغة، القواعد النحوية، الطفل، الاكتساب اللغوي.

تشكل مرحلة الطفولة أهمية كبيرة في بناء الشخصيات المستقبلية للأفراد، لأن محطات الحياة متكاملة زمنيا، متباينة واقعيا تباين النظريات النفسية واللغوية والاجتماعية التي سعت جاهدة لتفسير مراحل النمو المختلفة عند الإنسان، وفق معايير علمية وصفت أنظمته التواصلية بالاختلاف جراء تعدد طرائق الاكتشاف.

بيد أن هناك نظاما عجيبا حظي بالثبات ما تعاقبت السنوات، فنال اهتمامات الدارسين على اختلاف الفنون وبقي الأكثر شيوعا بين الناس؛ ألا وهو النظام اللساني الذي تجسده اللغة ذات الاستعمالات المتعددة، رغم أنها أسهل وسيلة في التبليغ ، راح الإنسان يفكر في طرائق تعلمها واستعمالها، مسخرا كل الوسائل الممكنة لذلك،[1]حيث نقل هذا الاهتمام باللغة وقضاياها عن كثير من الأمم و الشعوب، التي ترجع عنايتها باللغة إلى عصور قديمة .

فقد أثر عن الهنود مثلا اهتمامهم بدراسة أصوات لغتهم، ونحوها، كما أنهم ألّفوا في المعاجم ، إذ يرجع أقدم ما وصل من آثارهم إلى (**القرن الخامس قبل الميلاد**)، وكذلك كان للمصريين القدماء ، والسريانيين والصينيين و اليونانيين اهتمام كبير بالنحو واللغة، في حين اهتم العرب قبل الإسلام بالشعر والخطابة، وغير ذلك مما أعلن – ولم يعلن – في أسواقهم المشهورة كسوق (**عكاظ**)، [2] أما بعد ظهور الإسلام فأقدم ما روي عنهم في ذلك ما ذكره (**السيوطي**) في كتابه " **الإتقان في علوم القرآن** " من محاولات لتفسير غريب القرآن كتلك المسائل التي دارت في فناء المسجد الحرام بين (**عبد الله بن عباس**) – **رضي الله عنهما** – و(**نافع بن الأزرق**)، ومن بينها: سؤال نافع بن الأزرق لعبد الله بن عباس – رضي الله عنهما – عن (**العزين**) في قوله تعالى: **<< عن اليمين وعن الشمال عزين >>** [3] إن كانت من كلام العرب أم لا.

فأجابه بقول(**عبيد بن الأبرص**):

فجاؤوا يهرعون إليه حتى ... يكونوا حول منبره عزينا .

وقال :" إن (العزين) **حلق الرفاق** ".[4]

كل ذلك كان حفاظا على لغة القرآن من التغيير، إلى أن ظهر اللحن فيما بعد بفعل ظهور الأعاجم في الإسلام واختلاطهم بالعرب الخلّص، مما أدى إلى المساس بلسان الفرد والجماعة من حيث سلامة الإبانة التي تبقى وثيقة الصلة بالفصاحة السليقية رغم تفشي ظاهرة القواعد اللغوية. فإلى أي مدى يظهر تأثير هذه الظاهرة على اللغة العربية الفصحى وتأثرها بها؟

أولا: فساد الألسن: [5]

يكاد يجمع الدارسون على أن **(القرن الثاني للهجرة)**، هو بداية النشاط الفعلي لجمع اللغة والتأليف فيها ذلك أن دخول كثير من الأعاجم في دين الإسلام، ومصاهرتهم للعرب ومعاشرتهم لهم؛ أسباب كافية لانتشار **(اللحن)** وسريانه على الألسن، التي أصابها الفساد والخطأ، فاضطر اللغويون إلى مشافهة الأعراب وتدوين اللغة عن طريق الارتحال إلى البوادي التي لم يختلط أهلها بالأعاجم.

ومن بين اللغويين الذين عنوا بجمع اللغة نجد: **(الخليل بن أحمد الفراهيدي، ت 170 هـ)**، **(عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه، ت 180 هـ)**،**(علي بن حمزة الكسائي، ت 189 هـ)** **(عبد المالك بن قريب الأصمعي، ت 213 هـ)**، **(أبو زيد القرشي، ت215 هـ)** وغيرهم ممن كان عملهم مبنيا على أساس علمي صحيح، مفاده سماع اللغة عن الموثوق بهم ثم تدوينها بأسلوب دقيق بعد ذلك.

كانت هذه الشواهد اللغوية – المجموعة عن القبائل العربية – بالإضافة إلى **القرآن الكريم** و**الحديث الشريف**، هي الأساس الذي بنيت عليه علوم اللغة من (نحو، صرف و معاجم ...).

كما اعتبر كل أسلوب خارج عليها شاذا، أو ضعيفا يجب إسقاطه كتابة ولفظا، أو يحفظ ولا يقاس عليه لأن الهدف الأسمى من تعلم اللغة والحفاظ عليها؛ هو التفقه في الدين، ويتجسد ذلك جليا فيما ذهب إليه **(عمر بن الخطاب رضي الله عنه)**، حينما مر بقوم يتنافسون فوقف يشهد ذلك، رأى بعضهم يخطئ في رميه فقال عمر رضي الله عنه: **أخطأتَ**، فرد الرامي: **(يا أمير المؤمنين نحن متعلمين)**.

فقال سيدنا عمر رضي الله عنه: " **والله لخطؤك في كلامك أشد علينا من خطئك في نضالك. احفظوا القرآن وتفقهوا** في الدين وتعلموا اللحن (اللغة)" (6)

فهل هذا التعلم مرهون بمعرفة قواعدها وقوانينها أم بحفظ القرآن وكثرة المران على التراكيب اللغوية السليمة؟ وهل يمكن المقارنة مثلا بين الأعجمي والطفل العربي من حيث اكتساب اللغة العربية الفصحى بقواعدها وأساليبها؟ وإن كان ذلك كذلك فما هي أوجه الشّبه والاختلاف؟.

ثانيا: ظهور القواعد النحوية:

تبقى الرغبة في إتقان اللغة العربية سببا رئيسا في تعلم قواعد النحو، ومن ثم فالخروج عن هذا المبتغى يعد تطويلا يصرف المتعلم عن الغاية المنشودة، لأن هذا التعلم ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم،(7) ولعل هذا ما سعى علماؤنا للوصول إليه أمثال **(علي بن أبي طالب رضي الله عنه)** الذي طلب من **(أبي الأسود الدؤلي)** وضع قواعد النحو، ومما يقال في هذا الشأن << اختصام رجلين إلى أمير المؤمنين (علي)، فادّعى أحدهما قبل الآخر مالا: فأعذر (علي) إلى المدّعى عليه، فقال: يا أمير المؤمنين **مالُه** عندي حق (بضم اللام) فقال سيدنا علي رضي الله عنه: **إذن يجب أن ترد عليه ماله.** قال المدّعى عليه: كيف ذلك؟ وأنا أقر نفي المال عني، فقال الإمام علي: " **فسد اللسان ورب الكعبة** ".

وقال لأبي الأسود الدؤلي : " **أنح للناس نحوا يعتمدون عليه** "

فقال كيف أقول يا أمير المؤمنين ؟ قال له: قل الكلام كله اسم وفعل وحرف ... الخ>>(8)

بالإضافة إلى ما يروى في ذلك من عديد الروايات. كل هذه الدواعي أسهمت في ضبط أسس نحوية خلص إليها (أبو الأسود الدؤلي) من خلال تتبعه واستقرائه لكلام العرب ومحاورته لشواهدهم، إلى أن انتهى الأمر إلى خير السلف أمثال (الخليل بن أحمد الفراهيدي) و(سيبويه) الذي عدّ إمام النحو، وغيرهم من اللغويين الذين عنوا بجمع المادة اللغوية، ووضع قواعدها الأساسية اقتداء بسابقيهم، لأن السير على هذا المنهج مع مر الأجيال جعلها تصل إلى ما هي عليه الآن.

ولا شك في أن السعي نحو اكتساب هذا اللسان غرضه الأول والأخير هو الإفهام عن طريق التواصل وإيضاح المقاصد، دون إخلال بالتراكيب أو تأثير سلبي على الدلالات، سواء كان المتواصل أعجميا أم عربيا.

ولا يفوتنا التنويه إلى ما شهدته اللغة العربية في العصر الراهن ، من عوامل أسهمت بشكل أو بآخر في تداولها من طرف الذات العربية وغير العربية على اختلاف الأعمار، أخص بالذكر منها:[9]

- انتشار التعليم.
- ظهور الصحافة، ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة.
- إنشاء مجامع اللغة العربية في عدد من البلدان العربية.
- الاهتمام بعقد اللجان، والمؤتمرات التي تبحث في مشكلات اللغة، وتضع لها الحلول المناسبة.

لعل الاهتمام البالغ بوسائل التواصل المختلفة في العصر الحالي أثرّ لا محالة على لغة المتواصلين بالسلب (كالاختصار المخل، الهجين اللغوي ...الخ)، أم بالإيجاب (مثل: التبسيط التلخيص والتقليص، الإشارة والرمز...). مما حتّم على أصحاب البحث اللغوي وباحثي علم النفس والمتخصصين في الإعلام الآلي والبرمجيات، التركيز على مثل هذه الدراسات المتداخلة بين الفنون بغية التفاني في التعليم الأفيد، وحتى لا يظن متعلم اللغة العربية الفصحى أنها جامدة، فعلى العكس من ذلك هي لغة صالحة للاستعمال بشتى الوسائل وفي كل مجال، كونها ثرية لذاتها لا بغيرها من اللغات، ولا كغيرها منهم ومن ثم نجد اتجاهات حديثة حاولت فهم اللغة وإدراك طبيعتها أهمها:

✓ **الاتجاه الوظيفي:**

يقرّ هذا الأخير أن اللغة ليست مجرد كلمات تعرف معانيها وتراكيبها، ولا قواعد نحوية تستظهر، وإنما يكمن تعلم اللغة في الأفكار المتداولة، والمشكلات الاجتماعية المعالجة، والاستخدام الأنسب لها بحسب المقام، وهي ترتبط بموقف اجتماعي تتجاذبه أطراف ثلاثية: (مرسل/ رسالة مرسل إليه). لاسيما حتمية اختيار التغييرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي، من خلال الإلمام بالمعنى الاجتماعي للتركيب اللغوي[10] دون إغفال لنمط الاستعمال والميولات الفردية والجماعية في آن.

انطلاقا من مبادئ الاتجاه الوظيفي أثبت عدد من اللغويين أن أكمل اللغات؛ هي تلك التي انتظمت قواعدها الصوتية والصرفية والتركيبية وفق نمط أدائي ميسر متداول، وهذا الذي نراه في واقعنا اليومي مرهون بالعمليات التعلمية التعليمية، التي لها مواضيعها ومناهجها الخاصة بها في خضم ما تتبناه الهيئة الوصية (وزارة التربية الوطنية) من طرائق قابلة للاستبدال - (المضامين الأهداف/ الكفاءات/ المقاربة النصية) - تلقينية كانت أم استكشافية، لأن اللغة وثيق الصلة بالعلوم الأخرى؛ المنظرة والمقعّدة لمظاهر التعلم والتعليم، من خلال التحليل والتحديث، رغبة في إنجاح العملية التعلمية التعليمية المرهونة بعلاقة تكاملية أذكر من أطرافها (المتعلم، المادة التعليمية المعلم).

- **المتعلم:** هو الذي تستند إليه مهمة التعلم، كونه يمثل طرفا أساسيا في اكتساب مختلف المعارف والخبرات لتطوير قدراته الخاصة؛ هذه المعارف المسماة **بالمادة التعليمية.**[11]
- **المعلم:** يجسد عملية التعليم، بعدِّه قطبا فعّالا يملك القدرة على أداء عمله بفعالية كبيرة، وأي نقص في كفاءاته يؤثر سلبا على عملية التعليم، لذا ينبغي عليه أن يتحلى بعدة شروط من بينها:

• الإحاطة الشاملة بمختلف جوانب المادة .
• حسن الاتصال بالمتعلمين، والاستماع إليهم، مع التصرف في إجاباتهم بحكمة وتبصر.
• البراعة في النفاذ إلى قلوبهم .
• مراعاة الانتماء والعمر، فلا يعقل أن يتساوى الكبير والصغير في تحصيل المعارف والمهارات، كما لا يتماثل العربي بمحيطه مع غيره.

إذن يمكن القول إن الفصل بين العناصر التعليمية، أو ترجيح طرف على آخر، يؤدي حتما إلى نقص في المستوى، ويعود سلبا على الاكتساب، مما يؤكد تلازم الأطراف وتكاملها، لتحقيق النجاح وضمان السير الحسن

للعملية، وبذلك نالت القضايا التعليمية فضل الاهتمام والبحث كغيرها من المجالات المتعددة لعلم اللسان بالإضافة إلى كونها فرعا من اللسانيات التطبيقية يهتم أساسا بدراسة اللغة.

ثالثا : تقسيم اللغة العربية إلى فروع :

يرى المتأمل في مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية العامّة أن اللغة العربية ذات فروع وأقسام، لكل منها كتبه الخاصة وساعاته المحددة في الجدول التعليمي، وهذه الفروع في الغالب هي: **الأدب، البلاغة والقواعد**..الخ و رغم تعدّدها واستقلالها إلاّ أن فرضية توحدها وتكاملها تبقى قائمة لتحقق في النهاية هدفا لغويا عاما متمثلا في فهم اللغة العربية، واستخدامها الاستخدام الأنسب، لأن التقسيم إنما هو على سبيل تيسير الفهم والدراسة، واللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، إنّما هي أيضا وسيلة للمواد الدراسية الأخرى على جميع المستويات، فقد ثبت بالتجربة أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يكون أحد أهم أسباب تقدمهم في المواد الأخرى، لأنه و إن تم تصور عزل بعض المواد الدراسية عن بعضها، فلا يمكن تصور هذا الانفصال بين اللغة العربية وباقي المواد الدراسية الأخرى علمية كانت أم أدبية.(12)

وكذلك الشأن بالنسبة لمهارات اللغة وفروعها المتعددة والمتكاملة في آن، يتأثر بعضها ببعض أيما تأثير حيث أن الاستماع للفصيح والسليم يكسب المستمع رصيدا لغويا ينتقي منه لا محالة عند كلامه، دون إقصاء لملكاته الأخرى، فالعمليات مركبة ومعقدة تحكمها قواعد وضوابط استعصت على كثير من المتعلمين؛ أخص منهم فئة الأطفال التي هي بحاجة إلى رعاية أكبر، وسط مجتمع يتبنى أكثر من ثلاث لغات بغض النظر عن اللهجات، مع العلم أن البيئة اللغوية التي يشيع فيها استعمال اللغة الفصحى، وكثرة المران على التراكيب السليمة تشكل أحد أهم مقومات اللسان والقلم.

يمكن القول إن "النحو للكلام كالملح للطعام ". عبارة يجهل قائلها لكن غالبا ما يردّدها المشتغلون بهذا العلم وتعني أن النحو ليس هو الكلام عينه لكنه ضروري لإصلاحه، كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه لكنه ضروري لاستكمال طهيه، بيد أن زيادة كل واحد منهما عن الحدّ مطلوب تؤدي إلى الفساد.(13)

والسؤال المطروح: هل بات النحو وسيلة لضبط لسان الأعجمي؟ أم غاية الطفل العربي؟

رابعا: صناعة الإعراب :

يبقى الغرض من تدريس النحو – كما سبق الذكر – هو تجنب اللحن في الكلام لا حفظ القواعد المجردة فالعربي الأول الذي أخذت عنه اللغة لم يكن يعرف مثلا : الحال والتمييز، ولم يعرف الفرق بين الفاعل و المبتدإ – لأنّ هذه أسماء وضعها المتخصصون في علم النحو عندما أسّسوا قواعد اللغة العربية – إلا أنه نصب ما يستحق النصب ورفع ما حقه الرفع.

لكن الملاحظ أنّ طائفة من علماء النحو تأثرت بأساليب الفلسفة والمنطق فراحت تبالغ في مسائل الذكر والحذف، التأويل والتقدير، التقديم والتأخير، حتى وصل بها الأمر إلى إخضاع النص القرآني للقواعد النحوية التي تم وضعها، وكان الأجدر إخضاع القواعد لهذا النص البليغ المعجز بألفاظه ومعانيه، مثال ذلك قولهم : إنّ كلمة (إذا) لا تدخل على الاسم بل على الفعل، وبالتالي تصبح كلمة (السماء) في قوله تعالى :**<< إذا السماء انشقت >>**(14). فاعل لفعل محذوف يفسره الفعل المذكور بعده، والتقدير :(إذا انشقت السماء انشقت). حيث حذف الأول وجوبا لتكرر الفعل.

ويعلق (الشيخ علي الطنطاوي) على هذا قائلا : هل سمع عربي يقول هذا الكلام ؟

لم لا نقول إن كلمة (السماء) في الآية (مبتدأ) مثل سائر الأسماء المرفوعة في بداية الكلام. (15)

ويبقى النحو العربي من حيث طرائق تدريسه و محتواه – كما هو عندنا – علم تعلم صناعة هذه القواعد مما أدّى إلى العزوف عنه، وتدني مستوى الأجيال الناشئة في اللغة بصفة عامة فظهرت الدراسات الرامية إلى التيسير،

والتي قام بها المشتغلون في ميادين اللغة انطلاقا من خبراتهم، وتجاربهم الطويلة التي تجسدت في العديد من المؤلَّفات نحو: كتاب (**المختصر الصغير) للكسائي، ومختصر (الزجاج)**...وغيرها من المؤلَّفات الحديثة، بعدما تنبه النحاة قديما إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار كما هو الحال في هذا العصر، ويتأتى هذا من خلال التدرج في دراسة العلوم شيئا فشيئا، لأن البداية بالمسائل المستعصية مباشرة تؤدي في غالب الأحيان بالمتعلم إلى الانحراف والهجران على حد قول **(ابن خلدون)**. [16]

خلاصة البحث مجملة في استكشاف الغرض من تعلم النحو وتعليمه للعجم والعرب على اختلاف أعمارهم لإدراك أثره عليهم، وتأثيره على ألسنتهم، فمن بين أهم أهداف تعليم القواعد النّحوية للأطفال العرب خلال المرحلة الإعدادية ما يلي:[17]

- مساعدة التلاميذ على اكتساب العادات اللغوية السليمة عن طريق محاكاة الأساليب الصحيحة، وكثرة الاستعمال في حدود قدراتهم دون التعرض لمصطلحات النّحو .
- تنمية قدراتهم على الملاحظة الدقيقة، وفهم العلاقات المتحكمة في التراكيب المتشابهة .
- التدريب على اكتساب المهارة في النطق وتقويم اللسان، وعصمته من الخطإ في الكلام وتحسين الكتابة.
- وقوف التلاميذ على أوضاع اللّغة وصيغها المتعددة، لأن القواعد النّحوية تعد بمثابة الوصف العلمي لهذه الأوضاع والصيغ .

أما عن غير الأطفال فيتقاطعون معهم في تحقيق الفهم والإفهام، والإعراب عن أفكارهم دون عناء ببساطة استغلال القواعد النحوية كأداة طيعة للغة العربية الفصحى، التي هي بمثابة قاسم مشترك بين أطراف دارة التواصل كيفما كانت الطرائق والأساليب، لأن الهدف الأسمى من دراسة النحو هو النأي عن اللحن في المنطوق والمكتوب، وأصفى صورة لذلك الإتقان تتجلى في التخلص من التعقيدات والتفريعات المملة، وكثرة الأقوال والخلافات النحوية، والتمسك بالتراتبية التركيبية مع التشكيل – المتحرّك والسّاكن – حسب مقتضى الكلام، لتبيين الدلالات لا للخوض في الخلافات الإعرابية للنحاة.

كانت هذه حصيلة جزئية لمقاربات تمس حقائق وتحديات الواقع اللغوي للطفل الناطق باللغة العربية موازاة مع غيره؛ من حيث الأداء الخاص والعام في خضم تنوع البيئات واختلاف الشخصيات، وكذا تداول أدوار الهيئات الوصية بين العمليات التعلمية التعليمية، في ظل رهانات المناهج والطرائق والوسائل التكنولوجية الحديثة.

الهوامش

(1) أحمد حساني .دراسات في اللسانيات التطبيقية .حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر) (2000)، ص2.

(2) محمد بن إبراهيم الحمد .فقه اللغة مفهومه موضوعاته وقضاياه . دار بن خزيمة (السعودية الرياض)،ط1(1426 هـ/2005م)،ص32 .33.

(3) سورة المعارج . الآية 37.

(4) السيوطي (جلال الدين).الإتقان في علوم القرآن . تقديم وتعليق(مصطفى ديب البغا). دار ابن كثير (دمشق)، ط1(1987)، ص120.

(5) المرجع السابق. فقه اللغة مفهومه موضوعاته وقضاياه ، ص37.

(6) ابن عرفة بن صافي. تدريس قواعد اللغة العربية في الطور الثالث من المدرسة الأساسية . مجلة همزة الوصل . مجلة التربية والتكوين. تعليمية اللغة والأدب العربي ماذا ندرس؟ لماذا ندرس ؟ كيف ندرس ؟ وزارة التربية عدد خاص (تونس)،(1991)، ص 196 .

(7) جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة . طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام . منشورات جامعة عمر المختار (ليبيا) ، ط 1(1996)، ص 238.

(8) المرجع السابق. مجلة همزة الوصل. المقال نفسه، ص 197.

(9) المرجع السابق. طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص 35.

(10) المرجع نفسه، ص 31. 32 .

(11) مريم بونقطة. تعليمية اللسانيات في الجامعة الجزائرية دراسة في الأسس والمنهج والمصطلح (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية)،جامعة سطيف ، الجزائر ،(2009/2008)، ص2.

(12) المرجع السابق . طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام .ص 41. 42.

(13) على أحمد مدكور . تدريس فنون اللغة العربية . دار الفكر العربي (القاهرة)،ط1 (2000)، ص 291.

(14) سورة الانشقاق . الآية 1.

(15) المرجع السابق. تدريس فنون اللغة العربية. ص 280.

(16) ابن خلدون(عبد الرحمان بن محمد). مقدمة ابن خلدون، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى. مؤسسة الرسالة ناشرون، ط 1(2007م).

(17) جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة. طرق تعليم اللّغة العربية في التعليم العام . ص 240 .

تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها
في السنة الأولى ثانوي آداب

عبدالمجيد عيساني

حنان قادري

جامعة ورقلة

ملخص:

يعالج هذا المقال تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية للسنة الأولى ثانوي آداب محاولا الوقوف على أهداف تعليم النصوص الأدبية للسنة الأولى ثانوي ، إضافة إلى وصف المحتوى المقرر على هذه الفئة المستهدفة؛ بغية الاطلاع على النصوص المقررة ، إلى جانب الطريقة المعتمدة في تعليمها والصعوبات التي تقف عائقا في تدريسها.

الكلمات المفتاحية : تعليمية النصوص الأدبية ،الأهداف ، المحتوى، الطريقة، المشكلات

Résumé:

Cette article traite de didactique du texte littéraire pour la première année secondaire littéraire pour essayer d'identifier les objectifs de l'enseignement des textes littéraires et décrivez le contenu prévu sur le groupe cible et la méthode d'enseignement de ces textes et les difficultés qui s'opposent à l'enseignement des textes littéraires

Mots clés : didactique du texte littéraire، les objectifs ، le contenu la méthode، les difficultés

تقديم :

تشكل النصوص الأدبية أهمية بالغة في الجانب التعليمي ؛ وهذا ماجعل التربويين يهتمون بتعليمها خاصة في المرحلة الثانوية ؛ فهي تسهم في تنمية التذوق الأدبي للمتعلمين وتكوين شخصياتهم ،" فجلّ الدراسات التربوية اليوم تقر أن للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتوجيه السلوك بوجه عام ، وهي بذلك من أليق الدراسات للتلاميذ في المرحلة الثانوية؛ لأنها ترمي إلى تنوير الفكر، وتهذيب الوجدان ، وتصفية الشعور، وصقل الذوق ، وإرهاف الإحساس ، وعلى وجه العموم فهي تمثّل مركز ثقل المواد التي يدرسها أستاذ اللغة."[1]

ومن هنا ارتأينا أن يكون هذا المقال للإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ماهي الجوانب التي تركز عليها الأهداف التي سطرها المنهاج في نشاط النصوص الأدبية للسنة الأولى ثانوي آداب؟
- ما طبيعة محتوى النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب؟، وما المدخل المعتمد في تنظيمها؟ ،وهل تتناسب هذه النصوص مع الحجم الساعي المقرر لها؟
- كيف تتم دراسة النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب؟

– ما الصعوبات التي تعيق تدريس هذه النصوص سواء أتعلق الأمر بالمعلم أم المتعلم؟

1 – **مفهوم التعليمية :**

يعدّ مصطلح التعليمية من أهم المصطلحات التي ترتبط بالجانب وقد اختلفت تعريفات الباحثين والدارسين لهذا المصطلح ، وبالتالي سنقدم تعريفين لهذا المصطلح .

التعليمية هي :الدراسة العلمية لجل طرائق التدريس وحالات التعلم التي يخضع لها المتعلم في العملية التعليمية بهدف تحقيق الأهداف التعليمية.[2]

أو هي :علم يهتم بوضع الأسس النظرية والتطبيقية التي يقوم عليها التعلم الفعال.[3]

يظهر من خلال هذين التعريفين أن التعليمية علم كباقي العلوم تتضمنشقين أحدهما نظري والآخر تطبيقي ، تعالج موضوعات تتعلق بالعملية التعليمية وعناصرها ، وهدفها هو تحقيق أهداف العملية التعليمية.

2 – **مفهوم النص :**

اختلف الباحثون في تعريفهم للنص تبعا للمنطلقات المعرفية والنظرية التي انطلقوا منها ، وهذا ما جعل وضع تعريف عام وشامل له أمرا صعبا، وبالتالي سنتطرق إلى تعريفه من منظور بيداغوجي.

يعرّف النص من منظور بيداغوجي على أنه : وحدة تعليمية تمثل محورا لتثقيفه المعارف اللغوية وغير اللغوية.[4]

إذا فالنص من منظور بيداغوجي يؤدي وظيفة تعليمية ؛ حيث يتخذ كأساسلتعليم أنشطة اللغة المختلفة.

3 – **مفهوم النصوص الأدبية :**

هي قطع تختار من التراث الأدبي تقرأ وتحفظ وتفهم لما فيها من جمال الأفكار ، والمعاني باعتبارها من التراث الخالد الذي نحتاج اليه.[5]

فالنص الأدبي هو نص إبداعي يكون شعرا ويكون نثرا.

4 – **خصائص النصوص الأدبية:**

يتميز النص الأدبي بجملة من الخصائص يمكن أن نذكرها كالآتي[6]:

أ – استخدام اللغة استخداما خاصا وبناء الانساق لغوية التي تحمل أنساقا شخصية فريدة.

ب–اعتماد أسلوب التاثير والاقناع ومخاطبة الوجدان بعيدا عن استخدام المنطق والبرهان العقلي.

ج– امتزاجه بذات مبدعه.

د– لا يركز على تقديم حقائق مثل الكلام العادي الذي يهدف الى الاعلام او الاخبار ، كما أنه قابل للتاويل .

5 – **وصف أهداف النصوص الأدبية المسطرة في المنهاج التعليمي للسنة أولى ثانوي آداب :**

يهدف نشاط النصوص الأدبية إلى تحقيق الأهداف التعليمية الآتية[7] :

–يكتشف المعنى العام للنص.

–يعين التعابير الغامضة ويعلل مواطن غموضها .

–يحدد التعابير الحقيقية والمجازية .

–يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية.

–يحدد عوامل الانسجام المساعدة على ترابط الجمل وتسلسلها.

– يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات بين الكلمات .

– يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده.

– يحدد النمطية الغالبة على النص ويبرز خصائصها.

– يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص.

– يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي.

-يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.

إن ما يمكن أن تلاحظه عل هذه الأهداف أنها ركزت على ثلاثة جوانب في دراسة النصوص الأدبية :

أ - **جانب فهم النص** : حيث ارتبطت مجموعة من الأهداف التعليمية بالاستكشاف المعطيات الفكرية المتعلقة بالمعنى العام للنص، القيم التي تضمنها النص ، الأفكار والتعابير المجازية والعقيقية في النص.

ب-الجانب النصي :وتركز الأهداف التعليمية في هذا الجانب على تحديد بناء النص من حيث النمط الغالب عليه وخصائصه ، فضلا عن التركيز على الأدوات التي أسهمت في تماسكه وتلاحمه كأدوات الاتساق والانسجام.

ج-جانب نقد النص :وتتعلق الأهداف التعليمية في هذا الجانب بمحاولة استثمار النصوص المدروسة من أجل استخلاص المفاهيم النقدية.

6 -**<u>وصف محتوى النصوص الأدبية :</u>**

يمكن أن نعرض محتوى النصوص الأدبية المقرر على تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب من خلال الجدول التالي[8]:

رقم الوحدة	عنوان النص الأدبي	صاحب النص الأدبي	عدد الفقرات أو الأبيات	رقم الصفحة
العصر الجاهلي (100-150 سنة قبل ظهور الإسلام)				
01	**في الإشادة بالصلح و السلم**	**زهير بن أبي سلمى**	**12 بيتا**	**15**
02	**الفروسية**	**عنترة بن شداد العباسي**	**13 بيتا**	**37**
03	**وصف البرق و المطر**	**عبيد بن الأبرص**	**9 أبيات**	**59**
04	**الأمثال والحكم**	**/**	**4 فقرات**	**67**
رقم الوحدة	**عنوان النص الأدبي**	**صاحب النص الأدبي**	**عدد الفقرات أو الأبيات**	**رقم الصفحة**
عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام- 41 هجري)				
05	**تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين**	**عبدة بن الطبيب**	**12 بيتا**	**90**
06	**من شعر النضال و الصراع**	**كعب بن مالك**	**12 بيتا**	**99**
07	**فتح مكة**	**حسان بن ثابت**	**12بيتا**	**121**
08	**من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء**	**النابغة الجعدي**	**11 بيتا**	**128**
العصر الأموي (41 هجري-132 هجري)				
09	**في مدح الهاشميين**	**الكميت بن زيد**	**12 بيتا**	**150**

10	من الغزل العفيف	جميل بن معمر	11 بيتا	165
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي	الأخطل	10 أبيات	188
12	توجيهات إلى الكتاب	عبد الحميد لكاتب	2 فقرات	205

جدول رقم (01): يمثل محتوى النصوص الأدبية للسنة الأولى ثانوي آداب

إن أول ما يمكن ملاحظته على محتوى النصوص الأدبية مايلي :

1-مدخل تنظيم النصوص : ويظهر أن نصوص المحتوى مرتبة وفق المدخل التاريخي حسب ما أشار إليه المنهاج " تقدم النصوص الأدبية في إطار الأعصر المتعاقبة ..."[9]حيث تمّ تناول ثلاثة عصور هي : العصر الجاهلي والإسلامي والأموي.

2- **طبيعة النصوص** : يظهر الجدول أن أغلب النصوص الأدبية هي نصوص شعرية حيث تضمن عشرة نصوص شعرية في مقابل نصين نثريين (نص الأمثال والحكم ونص توجيهات إلى الكتاب) بالرغم من أن العصر الإسلامي عرف النثر كالخطابة ، والعصر الأموي كذلك حيث تم اعتماد نص نثري واحد ، وكان بالإمكان إضافة نصوص نثرية أخرى ل" زياد بن أبيه ، والأحنف بن القيس ، والحسن البصري"[10]؛وهذا يرجع إلى طبيعة المدخل المعتمد في تنظيمه ، فتناول النصوص وفق العصور يستلزم اعتماد الشعر أكثر من النثر؛ باعتبار النصوص الشعرية تشكل عيون العصور الأدبية.

3- طبيعة الموضوعات المتناولة : عكست النصوص المتناولة مظاهر العصور المدروسة ؛ فنجد أن نصوص العصر الجاهلي ركّزت على ما يتسم به هذا العصر من حروب ، ودعوة إلى السلم كنص زهير بن أبي سلمى ،وحب العرب للفروسية كنص عنترة بن شداد، إلى جانب وصف البيئة الجاهلية كما فعل عبيد بن الأبرص، وما عرف به العرب من أمثال وحكم كنص الأمثال والحكم.

أمّا العصر الإسلامي ، فقد أظهرت النصوص الأدبية الفتوحات التي كان يقوم بها المسلمون في سبيل الدعوة الإسلامية ، إلى جانب تأثر الشعراء بالإسلام في قصائدهم

وأخيرا العصر الأموي ركزت النصوص على مدى تأثر الشعراء بالأحزاب السياسية والتغني بالغزل ، والاهتمام بالكتاب باعتبارهم سند الأمة.

4- **من حيث طولها وقصرها** :جاءت النصوص متوسطة الحجم ؛ فلم تكن مسرفة في الطول أو قصيرة جدا، فعرضت منها أجزاء تفي بالدراسة الأدبية ؛ فالنصوص الشعرية تراوح طولها بين تسعة أبيات واثنا عشر بيتا ، أما النثر فكان بين فقرتين وأربع فقرات.

5- **الحجم الساعي المقرر** :يتم تناول هذه النصوص الأدبية في ساعتين أسبوعيا وفق ما أشار إليه المنهاج[11]، وما يلاحظ على هذا الحجم الساعي أنه كاف نسبيا في ما يتعلق بدراسة النصوص الأدبية الإسلامية والأموية ، أما النصوص الأدبية الجاهلية فهو غير كاف ؛ نظرا لصعوبتها على تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب ، ومدى حاجتها إلى شرح مطول لما تتضمنه.

7 -**طريقة تعليم النصوص الأدبية :**

يتم تعليم النصوص الأدبية وفق الخطوات التالية[12] :

أ-**التعريف بصاحب النص** :ويكون التعريف بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره في ما له علاقة بالنص.

ب- **القراءة الأنموذجية للنص** : وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق ، وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

ج- قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ : حيث تكون قراءة كل واحد مقتصرة على جزء من النص، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا ، حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ .

د-إثراء الرصيد اللغوي : من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد المعلم على تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح ، دون الإكثار من هذا الشرح.

هـ - اكتشاف معطيات النص :تشير المعطيات في الدراسة الأدبية إلى ما يتوفر عليه النص من معان وأفكار ومشاعر وانفعالات وظفها الأديب أو الشاعر من أجل الإقناع والتأثير، وإبراز غرضه من إنشاء النص، وفي هذه المرحلة يوجه الأستاذ تلاميذه إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من أفكار.

و- مناقشة معطيات النص :تعد المناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية ؛ إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص سواء أتعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير الحقيقية والمجازية ، وبتعبير آخر يقوم بتفسير الأفكار والمعاني التي وظفها الأديب في نصه.

ز-تحديد بناء النص : ويتم من خلالها التعرف على نمط النص الغالب اعتمادا على مؤشرات دالة عليه في النص .

ح- أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص : إن هذه المرحلة في دراسة النص الأدبي ذات أهمية ؛ لأنها تدرب التلاميذ على الوقوف على أدوات تشكيل النص وروابط جمله ، الأمر الذي يجعلهم يكتبون نصوصا متماسكة بجمل متآلفة.

ط- إجمال القول في تقدير النص : في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النص الأدبي يصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفكرية والفنية للنص مع التأكيد على أبرز خصائص فن التوظيف عند الأديب والتي عبر بها عن أفكاره.

إن ما يمكن ملاحظته على هذه الطريقة أنها تركز على جانبين هما :

1-الجانب السياقي : وفيه يتم التركيز على الظروف المحيطة بالنص الأدبي، من حيث معرفة قائل النص وهي بذلك تسهم في تذليل الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم في فهم النص الأدبي.

2- الجانب النصي :يركز على الدراسة الداخلية للنص ؛ إذ ينطلق من شرح مفردات النص ،ثم دراسة المعطيات التي يتكون منها النص ، إضافة إلى دراسة الأنماط ؛ حيث أشار الكتاب المدرسي إلى الأنماط التي تضمنتها نصوص الكتاب"...النص الحجاجي والتفسيري من أنماط النصوص التي تم التركيز عليها في انتقاء النصوص ..."[13]، وتكمن أهمية معرفة الأنماط وخصائصها في إكساب المتعلم الكفاءة والمهارة في التعامل مع النصوص التي تنتمي إلى نفس النمط[14]، كما أشارت الوثيقة إلى بعض المفاهيم النصية التي ترتبط بالنص ؛ حيث تضمنت شرحا حول ظاهرتي الاتساق والانسجام والعلاقة بينهما ، وقدمت أمثلة حول مظاهر الاتساق والانسجام[15]؛ فالمتعلم لا يمكنه إنتاج نص إلا إذا كان على علم بعناصر الاتساق والانسجام ، مما يساعده على إنتاج نصوص شفوية متسقة ومنسجمة في آن واحد.

وتنتهي دراسة هذا الجانب بخطوة إجمال القول في تقدير النص، حيث تشكل عملية تقويم النص يبدي فيها المتعلم رأيه في ما أورده الشاعر أو الأديب في نصه.

8 -<u>مشكلات تدريس النصوص الأدبية :</u>

إنّ تدريس النصوص الادبية في السنة الاولى من التعليم الثانوي للشعب الادبية يواجه صعوبات تتعلق بالعديد من الجوانب يمكن ان نبرزها كما يلي

1 -**ما يتعلق بالمعلم** ان دور المعلم يرتكز على توجيه المتعلم اثناء الحصة التعليمية فهو يؤدي دور الموجه الذي يعين المتعلم على فهم الدرس ، ولكن على ارض الواقع نجد ان ذلك غير محقق بشكل كلي ، فأحيانا يقوم المعلم بشرح الدرس بذاته دون أن يجعل المتعلم مشاركا معه في ذلك وهذا يعود الى ضعف التكوين البيداغوجي لدى المعلم .

2 – **ما يتعلق بالمتعلم** يشكّل المتعلم مشكلة في تعليم النصوص الأدبية وذلك لسببين هما:

أ – ضعف مستوى المتعلم: فهو ينتقل الى السنة الولى ثانوي بقاعدة لغوية ومعرفية هشة فاغلب الذين يوجهون الى الشعب الادبية هم ضعاف المستوى.

ب–عدم تحضير النصوص الأدبية :إنّ اللامبالاة بتحضير النصوص الادبية تخلق مشكلا عويصا لدى المتعلم فيقل تجاوبه داخل القاعة؛ "فالتحضير له فائدة لا يمكن نكرانها لأنّه يسهم في جعل المتعلم يفهم النص وإهمال التحضير وينعكس سلبا على المتعلم ويجعل مهمة الاستاذ صعبة في جعل المتعلمين يفهمون النص بشكل جيد."[16]، وعليه كلّما اهتم المتعلم بالتحضير النص ، كان جيد المشاركة في القسم وسريع الفهم.

3– طبيعة النصوص الادبية : إنّ النصوص الادبية المقررة على تلاميذ السنة الولى ثانوي اغلبها من التراث الادبي القديم فقد تم اختيار هذه النصوص من العصر الجاهلي والاسلامي والاموي ومن المعلوم أن النصوص الادبية الجاهلية من أصعب النصوص كونها تحوي قاموسا مفرداتيا صعبا بعيدا عن البيئة المعاصرة

4–مشكلة تنظيم النصوص الادبية وفق المدخل التاريخي الذي يركز على العصور الأدبية ويجعل منها هدفا لدراسة النص الأدبي.

5– قلة الوسائل التعليمية وعدم الوعي بأهمية الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس والتي تعد عنصرا اساسيا في العملية التعليمية كونها تساعد في اثارة اهتمام المعلمين وجذبهم نحو الدرس.

الخاتمة :

يمكن أن نخلص من خلال ما سبق إلى أنّ تعليمية النصوص الأدبية للسنة الأولى ثانوي آداب تتسم بما يلي :

1–الأهداف التعليمية لهذا النشاط تركز على ثلاثة جوانب الفهم ، الجانب النصي ، النقد

2– النصوص الأدبية ذات طابع شعري أكثر من النثر ومرتبة على أساس المدخل التاريخي ، كما أن الحجم الساعي يتلاءم مع بعض النصوص كنصوص العصر الإسلامي والعصر الأموي ولا يتلاءم مع نصوص العصر الجاهلي.

3– تقوم دراسة النصوص الأدبية على أساس الانتقال في الدراسة الأدبية من خارج النص إلى دراسة النص ذاته بكل ما يتضمنه.

4–معظم مشكلات تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ السنة الاولى ثانوي تتصل المعلم والمتعلم والنصوص الأدبية بشكل عام.

الهوامش:

1 -منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطنيللمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م.، ص: 15.

2 -في تعليمية الخطاب العلمي ، بشير إبرير ، مجلة التواصل ، جامعة عنابة ، ع :08 ، جوان 2001م، ص: 70.

3 -تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون ، دار النهضة العربية ، لبنان د.ط ، 2006م ،ج :1، ص: 18.

4 -تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، بشير إبرير ، عالم الكتب الحديثة ،إربد (الأردنط :1 1427هـ -2007م ، ص: 129.

5 -ينظرطرق تدريس اللغة العربية ، جودت الركابي ، دار الفكر ، دمشق (سوريا) ، د. ط ، 1981 ص: 182.، و تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ، علوي عبد الله طاهر ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان (الأردن) ، ط :01، 1430هـ-2010م، ص : 242.

6 -ينظر النص والممانعة مقاربات نقدية في الأدب والإبداع ، محمد راتب الحلاق ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق (سوريا) ، 1999م، ص: 28-29.

7- منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية الديوان الوطنيللمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م ، ص: 07.

8 -المصدر نفسه ، ص: 26.

9 -منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطنيللمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م ، ص: 15.

تاريخ الأدب العربي (العصرالإسلامي) ، شوقي ضيف ، دار المعارف ، القاهرة (مصر)، ط :07 ، د. ت ، ج :02.ص: 410-440.

11-منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطنيللمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م ، ص: 15.

12-الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م، ص: 21-24.، دليل أستاذ اللغة العربية لكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي (جذع مشترك آداب) ، حسين شلوف ومحمد خيط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2006 م ، ص: 16-22.

13-المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ، 2009، ص: 03.

14- ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م، ص: 18.

15-ينظر المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

16- تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي -شعبة الآداب- أنموذجا سارة قرقور ، (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة فرحات عباس ، تلمسان (الجزائر) ، 2010، 2011م، ص: 149.

المصادر والمراجع:

أولا المصادر :

1 –دليل أستاذ اللغة العربية لكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي (جذع مشترك آداب) ، حسين شلوف ومحمد خيط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2006 م .

2 –المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ، 2009م.

3 –منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطنيللمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م .

4 –الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005م.

ثانيا :المراجع

1 –الأدب العربي (العصرالإسلامي) ، شوقي ضيف ، دار المعارف ، القاهرة (مصر)، ط :07 ، د. ت ، ج :02 .

2 –تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ، علوي عبد الله طاهر ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان (الأردن) ، ط :01، 1430هـ–2010م.

3 –تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي –شعبة الآداب– أنموذجا سارة قرقور ، (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة فرحات عباس ، تلمسان (الجزائر) ، 2010، 2011م.

4 –تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون ، دار النهضة العربية ، لبنان د.ط ، 2006م ،ج :1 .

5 –تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، بشير إبرير ، عالم الكتب الحديثة ،إربد (الأردنط :1 1427هـ – 2007م–

6 –طرق تدريس اللغة العربية ، جودت الركابي ، دار الفكر ، دمشق (سوريا) ، د. ط ، 1981م.

7 –النص والممانعة مقاربات نقدية في الأدب والإبداع ، محمد راتب الحلاق ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق (سوريا) ، 1999م.

ثالثا : الدوريات :

1 –في تعليمية الخطاب العلمي ، بشير إبرير ، مجلة التواصل ، جامعة عنابة ، ع :08 ، جوان 2001م.

الدرس النحوي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة

عند عبد الرحمان الحاج صالح

الطالبة: سمراء شلواش

جامعة الحاج لخضر – باتنة 1- (الجزائر)

الملخص:

اللغة العربية بنحوها تشكل رافدا من روافد الفكر الحضاري الجديد ، فقد برز مجموعة من المحدثين و الذين اختلف شأنهم في تصور هذه الحركة التجديدية للنحو العربي ، والتي فرضتها مجموعة ظروف منها التطور والعصرنة ، فقد سعت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على علم من أعلام القطر الجزائري والعربي ألا وهو الأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ، إذ قرأ التراث النحوي العربي الأصيل قراءة دقيقة معمقة، ومن جهة أخرى تتبع ما توصلت إليه أبحاث اللسانيات الغربية ، الأمر الذي أفضى به إلى وضع نظرية خليلية جديدة، و كشفت الدراسة عن المفاهيم الأساسية لهذه النظرية وأهم مبادئها وكيفية استثمارها بصورة عملية في تعليم النحو.

Abstract:

The Arabic language, by its grammar, constitutes a tributary of the new streams of cultural thought A group of modernists emerged, but they differed in their perception of this innovation movement of the Arabic grammar, were influenced by a variety of conditions including evolution and modernization. This study sought to shed light on one of the most important figures in Algerian and Arab countries "Dr Abdulrahman Al- Haj Saleh , who read the original Arabic grammatical heritage in depth and on the other hand followed the findings of the research of Western linguistics , which led to development of a new Khalil theory . The study revealed the basic concepts of this theory and its main principles and how to invest them practically in teaching grammar .

مقدمة:

لعبد الرحمان الحاج صالح مشاريع علمية رائدة ، والنظرية الخليلية الحديثة أحد هذه الإنجازات ، تعمل على ترسيخ الفكر النحوي الأصيل ، فهي قراءة للتراث النحو العربي ينافس بها صاحبها ما ظهر من نظريات نحوية حديثة متعددة ، يحسب للنظرية الخليلية إعادتها الاهتمام بمبادئ النحو العربي ، كفكرة العامل التي كثيرا ما طعن فيها النحاة كذلك مبدأ الإنفراد والمثال وغيرها من المفاهيم سنحاول الكشف عنها في هذا البحث .

1 ـ التعريف بعبد الرحمان الحاج صالح :

ولد في وهران سنة 1927م[1] ، تقدم إلى الكتاب كما يتقدم سائر طلاب العلم لحفظ القرآن الكريم ، وتعلم في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين [2]، بداية دراسته كانت في مصر ، وبعدها انتقل إلى بوردو وباريس ، تحصل على التبريز من باريس ودكتوراه دولة من جامعة السوربون في باريس ، نزل أستاذا بجامعة الرباط سنة 1961م إلى سنة 1962م وبجامعة الجزائر بعد ذلك.[3]

ومنه ف، الأحداث التي مر بها الأستاذ أثرت على حيلته العلمية ، فنشأته في جمعية العلماء المسلمين ، ثم رحيله إلى الجامعة الأزهرية ، حيث أدرك أن قيمة التراث اللغوي العربي ، وعمله في المملكة الغربية واحتكاكه بعلم الرياضيات ملها ساهمت في صقل شخصيته الفذة ، مما للرجل شغل مناصب علمية وإدارية منها على التوالي :[4]

- ✓ مدير معهد العلوم اللسانية بالجزائر .
- ✓ مدير مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية .
- ✓ عيّن رئيسا لمجمع اللغة العربية منذ سنة 2000م
- ✓ عضو المجامع اللغوية العربية الآتية: دمشق وبغداد وعمان والقاهرة.
- ✓ رئيس الهيئة العليا لمشروع الذخيرة العربية منذ الندوة التأسيسية بالجزائر في ديسمبر 2011م
- ✓ تحصل على جائزة الملك فيصل الدولية على جهوده اللسانية العربية.

2 ـ تسمية " النظرية الخليلية الحديثة" :

قد تبدو تسمية " النظرية الخليلية "في ظاهرها ، نسبة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي وحده دون غيره ، وإنما نسبت إليه لأنه هو الأسبق في استعمال المفاهيم الرياضية لضبط نظام اللغة ، ووضع علم اللغة واخترع الشكل ووضع الحركات على الحروف ووضع معجم العين.[5]

ويقول في هذا الصدد الأستاذ الحاج صالح :"لابد من ملاحظة هامة فإن الخليل ليس هو المسؤول عن كل ما أبدعه عباقرة العلماء الأولين ؛ فهناك من عاصره وكان عبقريا مثله وأذكر من هؤلاء الإمام الشافعي ، فهو بأصول الفقه

بمنزلة النحو وعلوم اللسان..................."[6] وكون النظرية " حديثة" فإن صاحبها لم يكن مجرد مفرغ لمعلومات قديمة في كراسات حديثة ، بل مازج بين الدراسات القديمة وتمثلها أحسن تمثيل ، وبين الدراسات الحديثة بدءا من بنوية دو سوسير التي أخذ عليها مآخذ كثيرة ، إلى النظرية التوليدية التحويلية التي أشاد بها في كثير من المواقع باعتبارها تتماشى في كثير من أبعادها مع خصائص اللغة العربية"[7]

3 ـ مبادئ ومفاهيم النظرية الخليلية الحديثة :

تستمد النظرية الخليلية الحديثة مبادئها من نظرية النحاة العرب الأوائل ، كما لها رؤية لسانية حديثة مستمدة من اللسانيات الغربية ، فهي قراءة للتراث النحوي العربي ، إذ اعتمد العلماء العرب القدامى ، وزعيمهم في ذلك الخليل بن أحمد على عدد من المفاهيم والمبادئ لتحليل اللغة ، فلخصها عبد الرحمان الحاج صالح فيما يلي :

3 .1- مفهوم الاستقامة :

يقول سيبويه في باب الاستقامة من الكلام والإحالة :" فمنه مستقيم حسن ، ومحال ، ومستقيم كذب ، ومستقيم قبيح ، وما هو محال كذب ، فأما المستقيم الحسن فقولك : أتيتك أمس ، وسآتيك غدا ، ، وأما

المحال : فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول : أتيتك غدا ، وسآتيك أمس ، وأما المستقيم الكذب فقولك : حملت الجبل ، وشربت ماء البحر ، ونحوه ، وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو

قولك : قد زيدا رأيت ، وكي زيدا يأتيك وأشباه هذا . وأما المحال الكذب فأن تقول : سوف أشرب ماء البحر أمس " [8]

يعتبر الأستاذ هذا النص أنه أول نص يميز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ { ويعني بها المستقيم الحسن والقبيح } ، والسلامة الخاصة بالمعنى { المستقيم المحال } بعد ذلك يميز بين السلامة التي يقتضيها القياس و السلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين ، ولخص لنا الأستاذ هذا التمييز كما يلي : [9]

- ✓ مستقيم حسن : سليم في القياس والاستعمال معا .
- ✓ مستقيم قبيح : خارج عن القياس وقليل في الاستعمال
- ✓ مستقيم محال : سليم في القياس والاستعمال ولكنه غير سليم من حيث المعنى .

3 ـ 2 ـ مفهوم الانفراد وحد اللفظة :

اكتشف الأستاذ أن منطلق النحاة الأوائل في تحليل اللغة هو الاسم المظهر ، باعتباره النواة أو الأصل الذي تتفرع منه أشياء أخرى ، وهو أقل ما ينطلق به مما ينفصل ويبتدأ ينفرد ، فقد سمى النحاة الأولون هذه النواة بالاسم المفرد ، وسماها ابن يعيش ، والرضي باسم اللفظة[10]. وحدد الأستاذ التفريع من هذه النواة من خلال عمليات زيادة قبلية وبعدية ، وقد سمى النحاة هذه القابلية للزيادة يمينا ويسارا "التمكن " ولاحظوا أن لهذا التمكن درجات وهي كالآتي:[11]

- ✓ اسم الجنس المتصرف هو المتمكن الأمكن .
- ✓ الممنوع من الصرف فهو المتمكن غير الأمكن .
- ✓ المبني فهو غير المتمكن ، ولا الأمكن .

3 ـ 3 ـ مفهوم المثال :

يقول الحاج صالح أن مفهوم المثال تجهلته اللسانيات الغربية ، ولا يعرفه من اللسانيين الغربيين إلا من اطلع على مآثر العرب عن طريق بعض المستشرقين ، وعليه فإن مفهوم مثال الكلمة ووزنها وبنائها لا مثيل له في اللسانيات الحديثة إذ هو مفهوم عربي أصيل ، ولا يوجد ما يماثله في اللسانيات الحديثة ، فهو مفهوم إجرائي تتحدد به الحدود اللغوية ، ليس فقط في الألفاظ وإنما في كل المستويات: كمستوى الكلمة وهو بناؤها ووزنها لأنه يمثل الهيئة الصورية المجردة للكلمة ومستوى اللفظة [12]، فمثال الكلمة هو

" مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه وهو البناء أو وزن الكلمة (مثال الكلمة). ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي :[13]

الكلمة	أ ل ع ا ب
الحروف الأصلية	ل ع ب
الزوائد	أ ا
الحركات والسكنات	َ ْ َ ْ ْ
المثال	أفعـا ل

3 ـ 4 ـ مفهوم العامل :

يعد تيسير النحو من القضايا التي لم يفصل فيها بعد إلى يومنا هذا, وهي حركة أعادت النظر في مسائل شتى من النحو العربي فثارت على بعضها و أعادت دراسة أخرى من زوايا جديدة، سلطت عليها الضوء حركة البحث اللغوي الحديثة خاصة منها مجال اللسانيات الغربية، ومن بين القضايا التي تمخضت عن التيسير قضية إلغاء العامل, بين مؤيّد

ومعارض تفصل الأدلة وتفصح عما إذا كان النحو العربي في حاجة إلى إلغاء العامل من ساحة البحث اللغوي ومن الفضاء التعليمي أو أن العامل واحد من تلك الأسس التي تقوم عليها العربية و التي لا يمكن أن تستغني عنها, وفيما إذا كانت البدائل التي جاء بها المحدثون كفيلة بأن تنوب عن نظريّة العامل أم أنّ البدائل تعتريها نقائص لا ترقى لتحل محل نظريّة صامدة منذ سنوات عديدة .

لطالما كان العامل في النحو العربي محل انتقاد الكثير من النحاة دعاة التجديد والتيسير في النحو العربي والوصفيين منهم خاصة ، حيث يقول صاحب أبو جناح: " إنما إيغال النحويين في تفسير ظواهر الإعراب المختلفة في الأسماء والأفعال بتأثير عوامل لفظية أو معنوية بدأت سلسلة المتاعب تكتنف الدرس النحوي وتعوق مسيرة الدارسين وأخذت أساليب اللغة الفصيحة تتعرض إلى سيل من التأويلات والتفسيرات لا تخدم قضية المعنى ولا تيسر سبيل الدرس ، فامتلأت كتب النحو بمئات الأمثلة والعبارات المصنوعة " [14]، يعد العامل أو العمل النحوي الفكرة الجوهرية التي تتأسس عليها نظرية النحاة العرب ، وليس موضوعنا مناقشة هذه الاختلافات ، وإنما سنتتبع مفهوم العامل في ضوء النظرية الخليلة الحديثة .

يرى الأستاذ أن المستوى التركيبي للجملة هو المستوى الذي يظهر في وحدات خاصة ، وأكثر تجريدا هي ؛ العامل والمعمول الأول والمعمول الثاني ومخصص وليست ناتجة عن تركيب لفظة بلفظة أخرى . ويثبت الحاج صالح هذا المستوى انطلاقا من العمليات الحملية أم الإجرائية ، فيحمل أقل الكلام وتحويله بالزيادة مع إبقاء النواة ، فيلحظ أن الزوائد على اليمين تغير اللفظ والمعنى ، وتؤثر في أواخر الكلم ، ويتحصل على مثال تحويلي وذلك مثل : [15]

Ø	زيدٌ	قائمٌ	
إن	زيدًا	قائمٌ	هنا
كان	زيدٌ	قائمًا	أمس
حسبت	زيدًا	قائمًا	غلطًا
أعلمت عمرا	زيدًا	قائمًا	حالاً
أكرم	زيدٌ	عمرًا	إكرامًا
أكرم	تُ	عمرًا	كثيرًا
العامل	المعمول 1	المعمول 2	مخصص

يستنتج الأستاذ من خلال هذا الجدول ما يلي من الملاحظات : [16]

✓ أن الأصل يتحدد

بعدم الزيادة عليه عامة ، فموضع الزيادة على الأصل فارغ ويشلر إلى ذلك بالعلامة الرياضية Ø

✓ أن العامل هو

الذي يؤثر ويتحكم في التركيب الكلامي ، فهو المحور الذي يبنى عليه ، وقد يكون مساويا اصفر وهذا الذي يسميه القدامى بالابتداء .

✓ المخصص هو

زيادة على المجموعة النووية : عامل ، معمول 1، معمول 2، وليس زادة على الأصل الذي هو {زيد قائم }

4 ـ استثمار النظرية الخليلية الحديثة في ميدان تعليم النحو :

فتعليمية اللغات من الميادين التي حاول فريق بحث من الجزائريين استثمار النظرية الخليلية الحديثة فيها قصد الوصول إلى البحث الميداني العلمي التكنولوجي للنحو العربي وجاءت في المبادئ الآتية :

✓ التمييز بين ملكتين

: انطلق الأستاذ من الفكرة التي مفادها أن اللغة لا تكتسب ملكة فيها إلا بالتمييز بين ملكتي الوضع والاستعمال فالملكة على هذه هي ملكتان : القدرة على التعبير السليم والقدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في الأحوال الخطابية معينة ولكن منها قوانين تختص بها .

✓ اكتساب ملكة

السلامة اللغوية : ويعني بها التحكم في القواعد والمعجم ويبنى على أحكام التصرف في مثل اللغة والذي يكون باكساب القدرة على الانتقال من الأصل إلى الفروع .

✓ اكتساب القدرة

على التبليغ : التمكن منه التصرف في البنى والمثل بما يقتضيه المقام ، واقترح برنامجا وتكوين المعلمين والأساتذة في هذا الميدان على وزارة التربية الوطنية .[17]

تفطن الأستاذ إلى أن محاولات التسيير والتجديد بدقة تعاملت مع النحو الواصل إلينا من النحاة بمعنى أنها محاولات توقفت عند النحو العلمي كما هو مدوّن في كتب النحاة فلم يجرّب هذه المحاولات خوض غمار(النحو العملي) بما يدل عليه من قوانين وسنن تجري وفقه الألسنة وأشار أيضا إلى أن حركة التيسير والإصلاح كانت خاضعة خضوعا تاما لتفكير اللغوي التقليدي ولا يظهر في أعمالهم أدنى أثر لعلم اللغة إلا بطريق غير مباشر. "[18]

فقد جاءت النظرية الخليلية الحديثة تتجاوز كل المحاولات فلم تكن حبيسة التنظير فقد أثبت يحي بعطيش أنه بإمكان الاستفادة من النظرية في تعليمية اللغة العربية في عدة مجالات منها إعداد مناهج تعليمية وكذلك التركيز على المنطوق قبل المكتوب وتحقيق مبدأ الشمولية العربية ، فلابد أن نجدها في جميع ميادين الحياة .[19]

وصولا إلى الخاتمة لندوّن فيها أهم ما توصل إليه البحث من نتائج نجملها في النقاط التالية:

✓ الأستاذ الحاج صالح لم يكن مقلّدا وإن كان يتكئ على نحو القدامى، فقد أبدع نظرية خليلية حديثة التي استخدمت في مجالات حديثة كتعليم اللغات والحوسبة .

✓ حرص على ربط الماضي بالحاضر ، فأحيا التراث النحوي القديم وما يميّزه من مفاهيم ومصطلحات عربية أصيلة ، فأسقط عليها التفكير الرياضي والمنهج العلمي، لإثبات القضايا المتداولة في العلوم اللغوية النظرية حاليا .

✓ عبد الرحمان الحاج صالح في تفكيره النحوي ربط بين الفكر النحوي العربي الأصيل والفكر اللساني المعاصر، وكان موقفه الانفتاح على النظرية الحديثة لا الانصهار فيها.

✓ ا قتناعه بأن يعاد النظر في النحو العربي وتعليمه لا من واقع غربي أو ما وُجد عند النحاة المتأخرين بل من واقع النحو العربي الأصيل الذي جاء به الأولون.

الهوامش والمراجع :

1 ـ ينظر : عبد الرحمان الحاج صالح ، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، موفم للنشر ، د ط ،الجزائر2007م، (ورقة الغلاف).

2 ـ ينظر : التواتي بن التواتي ، المدارس النحوية ، دار الوعي ، د ط ، 2008 ، ص 140.

3 ـ ينظر عبد الرحمان الحاج صالح ، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة (ورقة الغلاف).

4 ـ ينظر : فصيح مقران ، المدخل الجامع في أصول نظرية النحو العربي ، دار الوسام العربي ، ط1، عنابة ، الجزائر ،1432/ 2011م، ص 466، 467.

5 ـ ينظر : البشير إبرير ، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة ، جامعة العلوم الإنسانية ، فيفري 2010م ، ص 8.

6 ـ عبد الرحمان الحاج صالح ،نظرية الخليلية الحديثة ، اللغة والأدب ، معهد العربية وآدابها ، جامعة الجزائر ،1996، ع 10 ، ص 85.

7 ـ صالح بلعيد ، مقالات لغوية ، دار هومة ،دط ، بوزريعة ، الجزائر ، 2004م، ص 58.

8 ـ أبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر سيبويه ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، ج1 ، مكتبة الخانجي ، ط3،القاهرة ،1408/1988م، ص 25، 26

09 ـ ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007 ، ج1 ، ص .218

10 ـ ينظر : المرجع نفسه ص 219.

11.ـ ينظر : المرجع نفسه ص 220.

12 ـ ـ ينظر : المرجع نفسه ص 90.

13 ـ صاحب أبو جناح ، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها ، دار الفكر ،عمان ، ط1، 1998م ، ص 22.

14 ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007 ، ج 2 ، ص 87.

15 ـ ينظر: المرجع نفسه ص88،

16ـ ينظر: المرجع نفسه ص .87،88

17 ـ ينظر: المرجع نفسه ص54،55 .

18 ـ عمر يوسف عكاشة ، النحو الغائب ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط1 ، 2003م. ص 41

19ـ يحي يعطيش ، الكفاية العلمية والتعلمية للنظرية الخليلية الحديثة ، التواصل ، جامعة باجي مختار ،عنابة ،الجزائر ،ع 25 مارس 2010 م، ص 86

المصادر والمراجع:

1ـ أبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر سيبويه ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، ج1 مكتبة الخانجي ،ط3،القاهرة ،1988/1408م.

2 ـ البشير إبرير ، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة ، جامعة العلوم الإنسانية ، فيفري 2010م التواتي بن التواتي ، المدارس النحوية ، دار الوعي ، د ط ، 2008م

3 ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر ، ،ج1 ، 2007م

4 ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر ، 2007 ،ج2

5 ـ عبد الرحمان الحاج صالح ، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، موفم للنشر ، د ط ،الجزائر 2007م، (ورقة الغلاف).

6 ـ عبد الرحمان الحاج صالح ،نظرية الخليلية الحديثة ، اللغة والأدب ، معهد العربية وآدابها ، جامعة الجزائر ،ع 10 ، 1996.

7 ـ صاحب أبو جناح ، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها ، دار الفكر ،عمان ، ط1، 1998م ،

8 ـ صالح بلعيد ، مقالات لغوية ، دار هومة ،د ط ، بوزريعة ، الجزائر ، 2004م

9 ـ عمر يوسف عكاشة النحو الغائب ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط1 ، 2003م،

10 ـ فصيح مقران ، المدخل الجامع في أصول نظرية النحو العربي ، دار الوسام العربي ، ط1، عنابة ، الجزائر ،1432/ 2011م.

11 ـ يحي يعطيش ، الكفاية العلمية و التعلمية للنظرية الخليلية الحديثة ، التواصل ، جامعة باجي مختار ،عنابة ،الجزائر ،ع 25 مارس 2010 م.

.